

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Г.С. СКОВОРОДИ

На правах рукопису

Доцевич Тамілія Іванівна

УДК 378.12:159.923

МЕТАКОГНІТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУБ'ЄКТА
ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
доктора психологічних наук

Науковий консультант
Хомуленко Тамара Борисівна
доктор психологічних наук,
професор

Харків – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ НАУКОВО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ СУБ'ЄКТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	15
1.1. Поняття суб'єкта діяльності в системі психолого-педагогічних категорій.....	15
1.2. Психологічні особливості викладача як суб'єкта педагогічної діяльності вищої школи.....	25
1.3. Компетентнісний підхід до характеристики суб'єкта педагогічної діяльності в психолого-педагогічних дослідженнях	42
Висновки до першого розділу.....	60
РОЗДІЛ ІІ. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	63
2.1. Науково-психологічні засади дослідження компетентності	63
2.2. Рефлексивна компетентність як основа організації метакогнітивного досвіду.....	77
2.3. Характеристика та концептуальна модель метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності.....	104
2.4. Організаційні та методичні засади емпіричного дослідження метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності.....	124
Висновки до другого розділу.....	138
РОЗДІЛ ІІІ. ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУБ'ЄКТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	143
3.1. Характеристика діагностичного комплексу, спрямованого на вивчення метакогнітивних особливостей суб'єкта педагогічної діяльності	143
3.2. Динаміка та структура особливостей метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності.....	167
3.2.1. Динаміка метакогнітивної компетентності у процесі педагогічної діяльності викладача вищої школи та її зв'язок з емоційно-мотиваційними особливостями	167

3.2.2. Когнітивні чинники метакогнітивної компетентності викладача вищої школи	188
3.2.3. Структура метакогнітивної компетентності викладачів вищої школи.....	203
Висновки до третього розділу.....	210
РОЗДІЛ IV. РЕФЛЕКСИВНІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА РОЗВИТКУ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУБ'ЄКТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩОЇ ШКОЛИ	212
4.1. Діагностика педагогічної рефлексивності суб'єкта педагогічної діяльності вищої школи.....	212
4.2. Педагогічна рефлексивність як чинник метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності.....	235
4.3. Регулятивно-стильові характеристики метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі	247
Висновки до четвертого розділу	285
РОЗДІЛ V. РОЗВИТОК МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	288
5.1. Метакогнітивний досвід та регулятивно-стильові характеристики як передумови становлення метакогнітивної компетентності у майбутніх викладачів вищої школи.....	288
5.2. Шляхи та засоби розвитку метакогнітивної компетентності	299
5.3. Характеристика структури та змісту програми психологічного супроводу розвитку метакогнітивної компетентності у магістрантів	323
5.4. Ефективність програми розвитку метакогнітивної компетентності у майбутніх викладачів вищої школи.....	356
Висновки до п'ятого розділу.....	374
ВИСНОВКИ	376
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	381
ДОДАТКИ.....	426
Глосарій основних понять.....	426

ВСТУП

Актуальність дослідження. До пріоритетних сфер у соціально-економічному, духовному і культурному розвитку сучасної держави відноситься вища освіта. Ключова роль у системі вищої освіти належить викладачеві. Саме від нього – його компетентності як суб'єкта педагогічної діяльності, обдарованості, цілісності та зрілості його особистості – залежить успішне виконання професійних завдань. Все це вимагає від психологів-науковців вирішення цілої низки проблем сучасної психолого-педагогічної науки. Особливої актуальності у процесі становлення особистості викладача як суб'єкта педагогічної діяльності вищої школи набувають проблеми формування та розвитку його метакогнітивної компетентності, яка об'єднує метакогнітивний досвід та метакогнітивні здатності, що регулюються професійною мотивацією та обумовлені метакогнітивною усвідомленістю. У зв'язку з цим викладач вищої школи, педагогічна діяльність якого спрямована на суб'єкта навчально-професійної діяльності, має виділяти як окреме цільове спрямування розвиток метакогнітивної компетентності й у студентів. Це обумовлено тим, що до цілей навчально-професійної діяльності включається розвиток професійної компетентності – в тому числі розвиток метакогнітивної компетентності.

Отже, на сучасному етапі розвитку освіти виникла потреба в науково-психологічному обґрунтуванні змісту та структури метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності вищої школи, у вивченні її психологічних чинників, а саме: професійної мотивації, емоційних особливостей професійної діяльності, рівня когнітивного розвитку, регулятивно-стильових та рефлексивних особливостей особистості викладача.

Метакогнітивну компетентність суб'єкта педагогічної діяльності ми розглядаємо як вмотивовану систему метакогнітивних здатностей, втілену в метакогнітивному досвіді.

Проблематика психологічних особливостей діяльності викладача, що

відрізняє його від представників інших педагогічних професій, представлена у працях Б.С. Гершунського, Н.О. Євдокимової, І.О. Зимньої, О.В. Коржуєва, Н.В. Кузьміної, О.В. Мамічевої, Т.В. Матвійчук, О.В. Москаленко, О.М. Ракітської, О.М. Тализіної, А.І. Щербакова. Компетентнісний підхід у вивченні особистості викладача має місце у працях О.А. Гульбс, І.Ф. Демідової, І.О. Зимньої, Л.А. Лазаренко, А.К. Маркової, З.М. Мірошник, О.М. Оробінського, О.В. Полуніної, Дж. Равена, С.В. Соколової, І.А. Ситнікової. Особливе місце у дослідженнях психологічних особливостей діяльності викладача посідає проблема формування й розвитку його рефлексивної компетентності. Її вивченням займалися такі психологи, як Г.О. Бітяєва, А.О. Деркач, А.В. Карпов, М.В. Лук'янова.

Становленню компетентнісного підходу до метакогнітивної сфери суб'єкта педагогічної діяльності передували створення концепцій такого психологічного напрямку, як класичний метакогнітивізм (М.О. Холодна, J. H. Flavell, R. J. Sternberg), і поява психологічного визначення Дж. Равеном поняття компетентності як вмотивованої здатності особистості, втіленої у досвіді. До її метакогнітивних здатностей традиційно включають метапам'ять, метамислення, металінгвістичні здібності та абнотивність. Специфіка метапам'яті та метамнемічних процесів розглядається як у зарубіжних (J.D. Bransford, J.H. Flavell, R.N. Kluve, H.M. Wellman), так і у вітчизняних (В.Я. Ляудіс, Т.Б. Хомуленко) дослідженнях. Зокрема, J.H. Flavell визначає метамислення як мислення стосовно свого мислення, ототожнюючи його з метапізнанням. Більш детальною є характеристика метамислення, подана у працях М.М. Кашапова і Т.Є. Чернокової. Абнотивність як здатність до керування спільною творчою діяльністю викладача і студента розглядалась у роботах Ю.А. Адушевої, М.М. Кашапова. В нашому дослідженні ця здатність набуває статусу метакреативності. Загальні особливості металінгвістичної обізнаності та здібностей висвітлено у дослідженнях Ю.А. Гусака, О.В. Лазаревої,

В.Я. Ляудіс, Т.Б. Хомуленко та інших вчених.

У вітчизняній психології наукові погляди на метапізнання представлені у дослідженнях Ю.А. Гусака, І.Д. Пасічника, О.В. Савченко, К.В. Седих, Т.В. Сергєєвої, Т.Б. Хомуленко. З огляду на зростання значущості результатів пізнавальної сфери особистості у навчальній та професійній діяльності, останніми роками підвищена увага приділяється визначенню особливостей її метакогнітивного компонента – особливо у фахівців соціономічних професій. Проте означена тематика не знайшла всебічного і більш ретельного розкриття в наукових працях у контексті багатоаспектного аналізу психологічних характеристик компетентності суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі.

Безперечно, підсилює актуальність дослідження проблематики метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності вищої школи і наявність певних – взаємопов'язаних та взаємообумовлених – протиріч:

- між високим рівнем когнітивного розвитку суб'єкта педагогічної діяльності вищої школи та недостатнім рівнем сформованості у нього метакогнітивних здатностей і досвіду, з одного боку, і вимогами сучасної освіти до розвитку метакогнітивної компетентності у майбутнього фахівця, – з другого;

- між вимогами компетентнісного підходу до сучасного освітнього процесу у ВНЗ і недостатністю науково-психологічної операціоналізації явища метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності вищої школи;

- між нагальною потребою у визначенні шляхів та засобів розвитку метакогнітивної компетентності в особистості взагалі й – особливо – у суб'єкта педагогічної діяльності вищої школи і відсутністю науково обґрунтованої та апробованої системи психологічних засобів її формування.

Розробленість на психологічному рівні проблеми формування метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі не відповідає сучасному соціальному замовленню. Внаслідок цього виникає потреба у її вирішенні в аспекті вивчення метакогнітивної компетентності

особистості, її психологічних детермінант та особливостей розвитку педагогічної рефлексивності. Отже, актуальність, соціально-гуманітарне й суто психологічне значення досліджуваної проблеми, недостатній рівень її теоретичної та практичної розробленості, потреба вдосконалення психологічного супроводу з підготовки майбутніх суб'єктів педагогічної діяльності у вищій школі зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: ***«Метакогнітивна компетентність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі».***

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження пов'язана з комплексною науково-дослідною темою кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди «Психологія розвитку суб'єктів педагогічного процесу» (номер державної реєстрації 0111U008875).

Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди (протокол № 6 від 25 жовтня 2012 р.) та узгоджена у бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 10 від 18 грудня 2012 року).

Об'єкт дослідження: метакогнітивна компетентність суб'єкта педагогічної діяльності.

Предмет дослідження: психологічний зміст та детермінанти розвитку метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі.

Мета дослідження полягає у визначенні структури, динаміки та засобів розвитку метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі.

Відповідно до мети дослідження поставлено такі **завдання**:

1. Здійснити аналіз наукових підходів до з'ясування потреби та можливості застосування метакогнітивного напрямку досліджень до

характеристики компетентності суб'єкта педагогічної діяльності вищої школи.

2. Побудувати концептуальну модель метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності вищої школи й емпірично визначити її факторну структуру.

3. Дослідити психологічні чинники становлення метакогнітивної компетентності викладачів вищої школи.

4. Створити засоби діагностики педагогічної рефлексивності як чинника функціонування метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі.

5. Дослідити стильові особливості суб'єкта педагогічної діяльності вищої школи як психологічні детермінанти його метакогнітивної компетентності.

6. Розробити концептуально-методологічні засади розвитку метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності вищої школи і створити систему засобів психологічного супроводу розвитку метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності вищої школи.

Гіпотези дослідження: 1) метакогнітивні здатності набувають якості компетентності завдяки розгорнутій полімотивації та досвіду діяльності викладача вищої школи; 2) педагогічна рефлексивність взаємопов'язана з метакогнітивною компетентністю як регулятивною характеристикою пізнавальної сфери суб'єкта педагогічної діяльності вищої школи; 3) варіативність регулятивно-стильових особливостей суб'єкта педагогічної діяльності обумовлює певний рівень розвитку метакогнітивних здатностей; 4) успішність реалізації системи психологічного супроводу розвитку метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності залежить від врахування провідної ролі метапам'яті у функціонуванні метакогнітивних здатностей.

Теоретико-методологічним підґрунтям дослідження є: наукові

положення про розвиток особистості (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, Л.І. Анциферова, Л.С. Виготський, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн й ін.); положення про психологічні закономірності формування професіоналізму (Ф.М. Гоноболін, А.О. Деркач, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, В.О. Сластьонін й ін.), про професійну педагогічну компетентність (С.Б. Єлканов, О.В. Мамічева, О.М. Патріна); концептуальні положення метакогнітивного підходу (А.В. Карпов, І.М. Скитяєва, Т. В. Сергєєва, М.О. Холодна, Т.Б. Хомуленко, J. Flawell), компетентнісного підходу до професійної підготовки й розвитку особистості (А.О. Деркач, Н.О. Євдокимова, І.О. Зимня, Н.В. Кузьміна, Л.М. Мітіна, Л.А. Петровська, Дж. Равен, Р. Уайт), діяльнісного підходу (Г.О. Балл, А.Л. Журавльов, О.В. Запорожець, П.І. Зінченко, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн й ін.), рольового підходу (В.І. Войтко, П.П. Горностай, Т.Б. Хомуленко й ін.), суб'єктного підходу (О.М. Леонтьєв, О.К. Осницький, С.Л. Рубінштейн); положення теорії навчальної та педагогічної діяльності (М.О. Амінов, Л.І. Божович, В.А. Крутецький, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, А.О. Реан, О.Г. Солодухова, Ю.М. Швалб й ін.); психологічні теорії пам'яті (П.П. Блонський, Я.В. Большунов, С.П. Бочарова, В.П. Зінченко, О.Ф. Іванова, О.М. Лактіонов, О.Р. Лурія, Г.С. Нікіфоров, А.О. Смирнов, Т.Б. Хомуленко й ін.), інтелекту (М.Л. Смульсон, О.М. Холодна), метапам'яті (В.Я. Ляудіс, Т.Б. Хомуленко, J. Bredenkamp, Tr. Beuhring, J. Flawell, D.W. Kee), творчості (І.М. Біла, В.О. Моляко), рефлексії (О.А. Анісімов, А.В. Карпов, Р.В. Павелків, І.М. Семенов, С.Ю. Степанов); теоретичні засади психологічної герменевтики (Н.В. Чепелева); положення про саморегуляцію у вищих психічних процесах (Є.В. Заїка, В.Я. Ляудіс, В.І. Моросанова, В.П. Прядеїн), а також положення про мотиваційні детермінанти саморегуляції особистості (М.Й. Боришевський, Е. Десі, Д. Коннелл, Є.П. Ільїн, В.О. Олефір, О.О. Ольшанніков, Р. Райан, Д. Рассел, Р. де Чармс).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених у роботі завдань був застосований комплекс методів, до якого увійшли:

1. *Теоретичні методи* (аналіз, систематизація, узагальнення психологічних даних за темою дослідження, теоретичне моделювання);
2. *Емпіричні методи* (спостереження, бесіда, тестування, психолого-педагогічний експеримент);
3. *Статистичні методи* (описова і порівняльна статистика, кореляційний, факторний, дисперсійний аналізи).

Статистичний аналіз здійснювався за допомогою пакету статистичних програм SPSS 16.0 та Statistica 6.0.

Експериментальна база. Дослідження проводилось на базі Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, Інституту післядипломної освіти ХНПУ імені Г.С. Сковороди, Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків), Харківського національного університету будівництва та архітектури, Херсонського державного університету, Криворізького педагогічного інституту Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет». У дослідницьку вибірку увійшло 678 викладачів (віком від 21 до 71 років), а також 514 студентів-магістрантів віком від 21 до 27 років.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів визначається тим, що в роботі *вперше*:

- побудовано концептуальну модель метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності, яка включає метакогнітивні здатності (метапам'ять, метамислення, металінгвістичні здібності, метакреативність) та характеристики метакогнітивного досвіду діяльності – метакогнітивну усвідомленість, метакогнітивну активність, метакогнітивні знання;

- емпірично визначено факторну структуру метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності, яка включає компоненти

рефлексивної компетентності у метапізнанні, метамнемічної та металінгвістичної компетентності;

- встановлено мотиваційні, емоційні та когнітивні чинники метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності вищої школи;

- охарактеризовано метакогнітивну компетентність суб'єкта педагогічної діяльності вищої школи як форму реалізації педагогічної рефлексивності;

розширено уявлення про:

- стильові особливості пізнавальної та регулятивної сфер суб'єкта педагогічної діяльності вищої школи шляхом визначення їх як детермінант метакогнітивної компетентності;

- психологічну характеристику компетентності суб'єкта педагогічної діяльності вищої школи через використання можливостей метакогнітивного підходу;

дістали подальший розвиток:

- засоби психологічного супроводу розвитку метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності вищої школи шляхом створення відповідної програми і через урахування провідної ролі метапам'яті у формуванні досліджуваного феномена.

Практичне значення одержаних результатів полягає у створенні методик діагностики педагогічної рефлексивності та педагогічної саморегуляції викладача вищої школи, визначенні можливостей застосування експериментально-інтроспективної методики дослідження метапам'яті для викладачів вищої школи, адаптації методики Р. Pintrich, W. McKeachie для діагностики мотиваційних стратегій учіння студентів (MSLQ), створенні програми психологічного супроводу розвитку метакогнітивної компетентності майбутніх викладачів, які можуть бути застосовані у практиці психологічної служби вищих навчальних закладів. Зміст теоретичної та практичної частин дисертації може використовуватися при

викладанні курсів «Педагогічна психологія» і «Психологія вищої школи» студентам психолого-педагогічних факультетів, котрі навчаються за спеціальністю «Психологія», і студентам педагогічних спеціальностей, а також слухачам курсів підвищення кваліфікації.

Результати дисертаційного дослідження впроваджені у навчальний процес Херсонського державного університету (довідка № 01-28/1387 від 26.06.15), Класичного приватного університету м. Запоріжжя (довідка про впровадження № 08-15 від 14.10.2015 р.), Криворізького педагогічного інституту Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет» (довідка № 02/02-615/3 від 4 грудня 2015 р.), Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (довідка № 01/10 - 1046 від 07.12.2015 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (довідка № 2075 від 07.12.2015 р.), Харківського національного університету будівництва та архітектури (довідка 01/2317 від 08.12.2015 р.), Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка (довідка №4754/01-55/28 від 9 грудня 2015 р.).

Особистий внесок здобувача. Всі результати дисертаційного дослідження є самостійним внеском автора у вирішення проблеми дослідження. У спільних з Т.Б.Хомуленко публікаціях «Формування рольової компетентності як провідне завдання безперервної освіти держслужбовців» і «Педагогічна рефлексивність як детермінанта розвитку метапам'яті викладача вищої школи» особистий внесок полягає в аналізі теоретико-методологічних підходів, теоретичному обґрунтуванні досліджуваної проблеми. У спільній з вищезгаданим автором публікації «Метапам'ять: наукові підходи та експериментально-інтроспективна методика дослідження» нами здійснено емпіричне впровадження методики і проаналізовано отримані результати. Ідеї співавтора опублікованих праць у дисертації не використовуються.

Достовірність і надійність отриманих результатів забезпечуються методологічною обґрунтованістю вихідних теоретичних положень, відповідністю методів дослідження його меті та завданням, репрезентативністю вибірки, поєднанням якісного та кількісного аналізу емпіричних даних і застосуванням методів математичної статистики із залученням новітніх програм їх опрацювання.

Апробація результатів дисертації здійснювалася у доповідях та повідомленнях на Міжнародних науково-практичних конференціях: «Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України» (Ялта, 2010), «Харківська школа психології: спадщина і сучасна наука» (Харків, 2012), «Когнітивні процеси та творчість» (Одеса, 2012), «Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного функціонування людини: культурно-історичний підхід» (Харків, 2013), «Modern problems of education and science» (Budapest, 2014), «Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства» (Київ, 2014). Матеріали дослідження викладені у виступах на Всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Менеджмент ХХІ століття: еволюційне та революційне» (Донецьк, 2010), «Качество жизни: потенциал и перспективы психологической науки и практики» (Донецк, 2013), «Ресурсне забезпечення якості освіти» (Харків, 2014); «Діяльнісно-поведінкові фактори життєздатності людини» (Харків, 2014); на III Всеукраїнському психологічному конгресі з міжнародною участю «Особистість у сучасному світі» (Київ, 2014). Результати дослідження викладалися також на засіданнях кафедри практичної психології ХНПУ імені Г.С. Сковороди протягом 2012 – 2015 років.

Кандидатську дисертацію на тему: «Коррекция нарушений в коммуникативной деятельности у дезадаптированных младших школьников» було захищено у 1997 році у спеціалізованій вченій раді К.02.26.02 Харківського державного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Публікації. Основні положення і результати дисертації знайшли своє відображення у 32 публікаціях. Серед них – 1 монографія; 25 статей, опублікованих у наукових фахових виданнях, які включені до затвердженого МОН України переліку; в тому числі 10 статей представлено у наукометричних та зарубіжних періодичних виданнях. Крім того, опубліковано 6 статей апробаційного характеру. Загальний обсяг публікацій становить 35,73 друк. арк.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, п'яти розділів, висновків, списку використаних джерел (456 найменувань) та 5 додатків на 20 сторінках. Обсяг основного тексту становить 380 сторінок. Робота містить 55 таблиць на 40 сторінках і 34 рисунки на 15 сторінках.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ НАУКОВО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ СУБ'ЄКТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

1.1. Поняття суб'єкта діяльності в системі психолого-педагогічних категорій

Розгляд психологічних проблем діяльності викладача доцільно розпочати з уточнення змісту категорії діяльності та особливостей її *суб'єкта*, в системі наукових знань. Крім того, відповідно до цілей нашого дослідження важливим є визначення специфіки діяльності та її суб'єкта стосовно освітньої діяльності взагалі та педагогічної діяльності, зокрема.

На важливість аналізу психологічних особливостей людини як суб'єкта власної активності наголошує О.К. Осницький [220]. Саме з аналізу категорії діяльності С.Л. Рубінштейн розпочинає розгляд підходу до побудови методологічних категорій психології, закінчуючи його оглядом *суб'єкта* діяльності, умовою формування якого є сама діяльність, в яку він включений. С.Л. Рубінштейн підкреслює, що *суб'єкт* не тільки діє, перетворюючи предмет відповідно до власної мети, а й виступає у різних якостях у процесі та результаті здійснення діяльності, під час якої змінюються і об'єкт, і суб'єкт [257].

Таким чином, О.М. Леонтьєв розглядав *суб'єкт* діяльності через реалізацію його ставлень у сукупності діяльностей. Сутність особистості автор розкриває через аналіз предмета діяльності, яка опосередковується процесами свідомості суб'єкта діяльності, що функціонують поєднуючи окремі види діяльності [168].

У філософській спадщині категорія діяльності подана у працях Ф. Бекона, Г. Гегеля, Р. Декарта, І. Канта, М. Монтеня, Г. Спенсера, Й. Фіхте, Г. Шелінга, Д. Юма, в яких розглядаються проблеми її результативності та

організації [43; 66; 81; 116; 205; 284; 351]. У праксеології діяльність розглядалась Т. Котарбінським [143] і Т. Пщоловським [244]; у текстології – О. Богдановим [31]. У німецькій класичній філософії І. Канта і Й. Фіхте відбулася спроба побудувати філософію як науку про діяльність. У Г. Гегеля визначальний характер практичної діяльності щодо теоретичної розглядається як «інобуття духу» [66]. Таке розуміння практичної діяльності характерне і для його попередників – І. Канта, Й. Фіхте, Г. Шелінга. Вважаючи і практичну, і теоретичну діяльність різновидами духовної діяльності, ці філософи підкреслювали важливість аналізу її суб'єкта [108].

Своєрідною філософією діяльності стала у XX столітті праксеологія, яка, займаючись проблемами ефективності й організації діяльності, виступає як загальна теорія ефективно організованої роботи або як наука про раціональність дій [325]. У межах праксеології неможливо обійтись без концептуальних уявлень про процес та суб'єкт діяльності. *Суб'єкту* діяльності відводиться місце серед вихідних категорій праксеології:

- 1) діяльність виступає як праця суб'єкта, представлена ієрархічною системою дій -елементарних, складних, індивідуальних чи колективних;
- 2) процес діяльності є послідовністю дій, комплексом, «акордом», «смугою акордів», де дії узгоджуються і синхронізуються;
- 3) суб'єктом діяльності є індивід, а засоби і знаряддя діяльності виступають моментами, які об'єднуються поняттям «апаратура» [325].

Зміст категорії діяльності розкривається у працях П.К. Анохіна, М.О. Бернштейна, Л.С. Виготського, П.Я. Гальперіна, В.В. Давидова, Г.С. Костюка, О.М. Леонтєва, С.Л. Рубінштейна. Проблематика діяльності зосереджує увагу авторів на її різних аспектах: потребово-ціннісних та аксіологічних основах (Г.В. Суходольський), корекції та збагаченні (П.К. Анохін, М.О. Бернштейн), успішності орієнтування, від якого залежить ефективність (П.Я. Гальперін, О.В. Запорожець).

У вітчизняній психології поняття «діяльність» відіграє ключову методологічну роль, описуючи процесуальний аспект психіки. У сучасній

вітчизняній психології діяльнісним підходом називають такий теоретичний, методологічний і емпіричний підхід, який досліджує психіку і свідомість людини в процесі їх формування в предметній діяльності. Дехто з теоретиків діяльнісного підходу розглядають психіку і свідомість як специфічні форми предметної діяльності [86]. У свій час Г. С. Костюк зазначав, що в ході діяльності формуються мовленнєві, пізнавальні дії її суб'єкта, які дають можливість планувати і передбачати результат. Так утворюється теоретична діяльність, яка дає змогу проникнути у суть явищ [141].

У дослідженнях В.В. Давидова розкрито сутність внутрішньої діяльності через взаємодію суб'єкта із зовнішньою діяльністю. У процесі діяльності відбуваються зміни в суб'єкті, здійснюється його перетворення через взаємодію з різними предметами діяльності. Суб'єкт привласнює різні форми діяльності завдяки процесу інтеріоризації, виконання цієї діяльності стає індивідуальним, а засоби її організації – внутрішніми [80]. На думку О.М. Леонтьєва, у процесі інтеріоризації операції трансформуються, вербалізуються, скорочуються, розвиваються, усвідомлюються, виникає рефлексія. Отже, у процесі інтеріоризації відбувається переміщення зовнішньої діяльності у внутрішній план свідомості і рефлексії [168].

В.І. Слободчиков визначає психологічний зміст поняття діяльності у декількох напрямках:

- 1) діяльність як процес подолання труднощів її суб'єктом, як розв'язання завдань і проблем, як спосіб їх вирішення, тобто діяльність як праця;
- 2) діяльність як процес самозміни її суб'єкта при зміні обставин життя, тобто діяльність як самодіяльність;
- 3) діяльність як сукупність результатів та наслідків (продуктів, досягнень, творів), тобто діяльність як творення;
- 4) діяльність поза результативністю як спосіб ставлення її суб'єкта до умов життя, як діяння, тобто його діяльність як практика [276].

У визначенні діяльності, запропонованому Р.С. Немовим, робиться акцент на суб'єктній активності. Діяльність характеризується як специфічний вид активності людини як її *суб'єкта*, спрямованої на пізнання і творче перетворення навколишнього світу, включаючи самого себе й умови свого існування [212]. Відтак, в діяльності виділяються такі суб'єктно орієнтовані характеристики:

- творчий трансгресивний характер, що передбачає спроможність людині виходити за межі можливого, створювати матеріальні і духовні цінності, які сприяють історичному прогресу;
- продуктивний характер: індивід використовує діяльність для створення нових способів задоволення потреб;
- потребовий характер: породжуючи нові способи задоволення потреб, людина розвиває, ускладнює свою мотиваційно-потребову сферу;
- опосередкованість історичним розвитком людства: діяльність людини може задовольняти не тільки природні, а й духовні, культурні потреби, потреби в знаннях та ін. Можливість розвитку суб'єкта лише у процесі виховання і навчання.

Рівневий підхід до діяльності у межах вітчизняної психології розкривається дослідниками по-різному: у Б.Г. Ананьєва він реалізується через характеристику діяльності на рівнях відчуттів, сприймання, уявлення, мислення [12]; у М.О. Бернштейна через рівні просторового поля, предметних дій, вищих символічних координацій [27]. О.М. Леонтьєв визначав рівні діяльності, дій та операцій [168], Д. Міллер – рівні плану, стратегії та тактики в організації поведінки суб'єкта [199], С.Л. Рубінштейн – реакції, операції, вчинки суб'єкта [257]. Тому рівневий підхід дає можливість перейти від акцентування на операціональному чи інструментальному аналізі структури діяльності до наголошування на тому, що структура діяльності має аналізуватись і з точки зору особливостей її суб'єкта.

У низці досліджень так чи інакше підкреслюється важливість урахування при характеристиці діяльності особливостей її суб'єкта. Так,

людина як *суб'єкт* діяльності розглядається у теоретико-методологічному підході М.Я. Басова, який запропонував не механічно об'єднувати свідомість і поведінку, а включити їх до структури діяльності. Згідно з меркуваннями автора, діяльність – це особлива структура, яка складається з окремих актів та механізмів, взаємопов'язаних один з одним тим завданням, яке прийняте суб'єктом чи поставлене ним [23].

Ключовим у діяльнісній теорії С.Л. Рубінштейна виступає єдність свідомості людини та її діяльності. Психіка, за С.Л. Рубінштейном, опосередкована предметним перетворенням дійсності, тобто діяльністю. У сформульованому автором принципі єдності свідомості та діяльності свідомість і психіка формуються і проявляються в процесі діяльності. С.Л. Рубінштейн підкреслював, що психіка суб'єкта діяльності не може розглядатися ізольовано: як така, що існує незалежно від зовнішнього світу. Критикуючи біологізаторський підхід до діяльності у біхевіоризмі С.Л. Рубінштейн розглядав свідомість у єдності та взаємообумовленості з поведінкою суб'єкта [256].

Найбільш змістовний внесок у розвиток діялісного підходу зробив О.М. Леонтьєв, визначивши структуру діяльності. За О.М. Леонтьєвим, психіка є однією з форм предметної діяльності- обумовленою нею та невіддільною від неї. Якщо, за С.Л. Рубінштейном, внутрішній план свідомості суб'єкта діяльності передуює діяльності, то, за О. М. Леонтьєвим, діяльності відводиться першочергова роль у формуванні його свідомості, оскільки внутрішній зміст свідомості формується тільки в процесі інтеріоризації практичної діяльності [168].

Поняття діяльності у теорії О.М. Леонтьєва пов'язане з принципом предметності, який є центральним у теорії діяльності. Предмет розуміється як об'єкт, який існує сам по собі і впливає на суб'єкта, як «дещо, на що спрямований акт діяльності зовнішньої чи внутрішньої» [168]. Автор ввів у науковий обіг поняття предметної діяльності, що її він розуміє як процес, внутрішні суперечності і трансформація якого сприяють розвитку.

Предметність у О.М. Леонтьєва виступає провідною характеристикою діяльності, вона охоплює не тільки пізнавальні процеси, а й сфери емоцій і потреб. Предметність виступає універсальною характеристикою діяльності, вона відображає об'єктивні якості предметів, серед яких діє суб'єкт. Внутрішньою умовою діяльності є потреба, яка регулює і спрямовує конкретну діяльність суб'єкта, виступає як необхідність, як активатор діяльності. Активізація діяльності відбувається завдяки пошуковим діям, спробам та помилкам: спочатку вона визначається самим предметом, потім починає спрямовуватись і регулюватись його образом, який виникає в умовах активних дій *суб'єкта* в пошукових ситуаціях. З метою задоволення потреб у процесі діяльності її суб'єкт створює в уяві певний образ потреби, об'єкта, що виникає у процесі пошуку. Успішність формування цього образу залежить від пластичності, гнучкості діяльності та активності суб'єкта, який взаємодіє з об'єктом, апробує його.

Характеристики *суб'єкта* діяльності у теорії О.М. Леонтьєва представлені в мотиваційній складовій її структури, яка складається з мотиву, цілей та умов діяльності. Інша складова діяльності – операційно-технічна – включає дії, операції та психофізіологічні основи діяльності [168]. Особливу увагу О.М. Леонтьєв звертав на зміни і трансформацію самої структури діяльності. Так, діяльність може, втративши мотив, перетворитись на дію, а дія, при зміні мети, може трансформуватися в операцію. Мотив може перейти на мету дії, і тоді вона перетворюється на діяльність. Дещо в іншому контексті характеризував особливості організації діяльності О.Р. Лурія [175]. У своїй теорії динамічної локалізації психічних функцій він виділив блоки, які забезпечують здійснення суб'єктом різних функцій у процесі реалізації діяльності: енергетичний блок тону, блок програмування та контролю; блок прийому та переробки інформації. Розвиваючи ідеї О.М. Леонтьєва, П.Я.Гальперін у теорії поетапного формування розумових дій заявляв про те, що дії мають інваріантну будову, з орієнтувальним, виконавчим і контрольним компонентами: серед них перший та третій

відображають особливості суб'єкта активності та обумовлені ними. Провідну роль відіграє тут орієнтувальний компонент, який утворює орієнтувальне підґрунття дії. Вона має бути адекватною цілям та умовам та повністю включати відомості, потрібні і достатні для правильного, точного і швидкого виконання дій [63].

Б.Г. Ананьєв продовжив розробку підходу до розкриття особливостей психіки *суб'єкта*, пов'язаного з діяльністю. При цьому діяльність трактувалась Б.Г. Ананьєвим досить широко: як форма існування суб'єкта, як активність людини. Діяльність, за Б.Г. Ананьєвим, має предмет і засоби (знаряддя і знаки), операції і мотивацію. Операції чи дії є структурними елементами діяльності. Дії формуються шляхом навчання, причому формування дій – це водночас і формування психічних процесів, станів, якостей психіки. Психічний розвиток людини є процесом перетворення зовнішньої діяльності у внутрішню (інтеріоризація) і перетворення внутрішньої у зовнішню (екстеріоризація)[12]. Поняття про власний рух діяльності було введено Б.Г. Ананьєвим у зв'язку з його задумом створити психологію активності: він відрізняє його зміст від змісту понять про регуляцію діяльності і про регулювання самої динаміки діяльності ззовні.

Дехто з авторів вітчизняних психологічних концепцій діяльності в межах компонентно-структурного аналізу посилюють акцент на особливостях *суб'єкта* діяльності через особливості його мотивації і досвіду. Концепція В.Д. Шадрікова присвячена системогенезу професійної діяльності [336]. Психологічна система діяльності, за В.Д. Шадріковим, включає такі основні функціональні блоки: 1) мотиви та мета діяльності, 2) програма діяльності, 3) інформаційне підґрунття діяльності, 4) прийняття рішення, 5) професійно важливі для діяльності якості. Системоутворювальним компонентом психологічної системи діяльності є мета, яка може розглядатись як уявлення про результат і як рівень досягнень суб'єкта. Програма діяльності включає уявлення про компонентний склад, способи виконання дій і їх послідовність у різних умовах. Інформаційне підґрунття

діяльності містить характеристику різних умов та включає три рівні: сенсорно-перцептивний, когнітивний, образно-оперативний (прагматичний, адекватний, лаконічний, специфічний, функціонально деформований). Прийняття рішення як функціональний блок діяльності має залежність від інших компонентів структури діяльності. Розвиток психічних професійно важливих якостей проявляється як розвиток функціональних і операційних механізмів.

О.М. Волковим, Ю.В. Мікадзе і Г.М. Солнцевою визначено структурно-функціональну модель діяльності, яка містить когнітивний, операціональний, інтенціональний компоненти та компонент досвіду. Автори підкреслюють, що *суб'єкт* діяльності є носієм знань – індивідуально засвоєного елемента суспільного досвіду, який формується в індивідуальній діяльності, трансформується, узагальнюється та набуває нової форми в груповій діяльності [54].

Діяльність викладача вищої школи обумовлена складною специфікою його професійних обов'язків та функцій. Передусім, викладач виконує педагогічну, викладацьку діяльність. На думку Дж. Брунера, сучасний викладач вищої школи у власній педагогічній діяльності має поєднувати такі аспекти: освітній – забезпечувати студентів системою знань, умінь та навичок; виховний – виконувати та формувати моральні якості особистості, естетичні уявлення; розвивальний – формувати у студентів пізнавальний інтерес, здібності [42]. Ж.Б. Шаймакова зауважує, що сучасні тенденції освіти свідчать про зниження ролі викладача як особи, що володіє знаннями, і про збільшення його ролі як експерта та консультанта, що допомагає студентові орієнтуватись у світі наукової інформації [338].

Слід зазначити, що специфікою діяльності викладача є поєднання педагогічної та наукової діяльності [338]. Розглядаючи професійну діяльність викладача, не можна оминати такий її важливий напрямок, як – науково-дослідна діяльність, що поряд з власне педагогічною становить її зміст. Виходячи з класифікації Л.І. Божович навчально-пізнавальних мотивів

діяльності, мотиви науково-дослідної діяльності також можна умовно поділити на дві основні групи, де першу утворюють пізнавальний інтерес до певної галузі знань чи науки, потреба в розумовій діяльності, у пізнанні, розширенні свого світогляду, прагненні отримати нові знання і навчитися застосовувати їх на практиці, а друга – широка соціальна мотивація, в якій виявляються важливі для особистості науковця соціальні настановлення, бажання, запити [35].

Один з провідних напрямків розгляду мотивації *суб'єкта* діяльності, зокрема наукової, полягає в поділі її на зовнішню і внутрішню. Внутрішні мотиви формуються під впливом процесу розвитку наукових ідей і предметно-історичного контексту, що спрямовує науковий пошук за своїми закономірностями, а зовнішні спонукання складаються під впливом інших ціннісних утворень, але також виходять від самої особистості [11]. У дослідженні J.A. Chambers зазначено, що упідґрунті мотиваційної сфери творчо орієнтованих науковців лежать інтелектуальні потреби та мотивація досягнення [376]. Характер і зміст мотивації може змінюватися під час роботи у науковому колективі, де вільний розвиток ідей вченого може бути підпорядкований зовнішнім завданням або прагненню уникнути ризику, що негативно позначається на науковій діяльності.

На думку Ю.І. Мірошникова, наукова діяльність забезпечується інтелектуальним потенціалом особистості- зокрема особливим типом наукового мислення, науковою інтуїцією, захопленістю науковою роботою, прагненням до істини та пізнання, здатністю мислити та емоційно переживати події навколишньої дійсності, ставити та досягати наукових цілей [201].

Т.І. Левченко визначила етапи наукової творчості викладача, серед яких виокремила етапи виникнення проблеми, її усвідомлення та фактів, пов'язаних з проблемою, постановки питань, розв'язання проблеми (вироблення, побудова гіпотези, розвиток рішення, віднайдення загальних принципів, вироблення судження, що обґрунтовує рішення, перевірка

рішення, розв'язання проблеми чи пізнавальних завдань). До основних чинників мотивації наукової діяльності автором віднесено потреби незалежності, свободи вибору теми, чи проблеми, напрямок досліджень, проблеми компетентності, постійного розвитку і зростання, необхідність удосконалення в діяльності, потребу бути причетним до високої науки, потребу долати стереотипи, актуалізацію потреби в інноваційних перетвореннях [165].

Ю.М. Кулюткін і Г. С. Сухобська розглядають педагогічну діяльність як процес розв'язання педагогом навчально-виховних завдань [154; 297].

На думку І.О. Зимньої, педагогічна діяльність являє собою виховний та навчальний вплив учителя на учня, спрямований на його особистісний, інтелектуальний, діяльнісний розвиток, одночасно виступаючи підґрунтям його саморозвитку та самовдосконалення [109]. Л.Ф. Спірін визначає педагогічну діяльність як зв'язок, який опосередковує взаєморозуміння суб'єкта та об'єкта виховання у педагогічній системі [285]. В.І. Гінецинський розглядає педагогічну діяльність як специфічний вид виконавчої діяльності, який пов'язаний з відтворенням в індивідуальній свідомості результатів наукової та художньої творчості. Предметом педагогічної діяльності, на думку автора, виступають регуляція, управління, формування навчально-виховної діяльності, проектування та організація діяльності суб'єкта навчання [69]. За Н.В. Кузьміною, педагогічна діяльність є таким видом діяльності, в якій джерелом існування людини є опанування мистецтва формування особистості іншого засобами власної спеціальності [152].

Педагогічна діяльність входить в освітню діяльність, характеристика якої міститься в роботах А.В. Фурмана [318;319;320]. На його думку, освітня діяльність людини виступає як найвищий рівень духовно-практичного перетворення нею довкілля і власної психологічної природи. Вона інтегрує в своїй структурі інші діяльності і характеризується цілеспрямованістю (здатність високоосвіченої особистості творити); предметністю (динаміка позитивної соціальної взаємодії); змістовністю (соціально-культурний

досвід); оформленістю (різноманітність форм, видів та рівнів соціальної активності); засобовістю (система предметних, символічних, інформаційних та психологічних кодів, за допомогою яких здійснюється соціальний контакт); результативністю (формування через механізми розвитку та саморозвитку психологічних властивостей особистості та конструктивне збагачення соціуму культурними надбаннями) [318]. Освітня діяльність, за А.В. Фурманом, – це «метадіяльність особливого (соціально-культурно-психологічного) змісту, структури, оформлення, що канонізується у такому складному явищі вищого культурного утвердження людини як творення» [318, с 9]. Автор підкреслює, що теоретичне пізнання дійсності стає можливим з метанаукових позицій- зокрема, через глибинну наукову рефлексію та вищий методологічний синтез усіх здобутих раніше в історії психолого-педагогічної думки ідей, теорій, концепцій і понять [318].

Суб'єктний акцент в характеристиці змісту освітньої діяльності, робить доцільним і актуальним при аналізі науково-психологічної проблематики педагогічної діяльності зосередження на особливостях її суб'єкта та специфіці педагогічної діяльності - професійної активності педагога як компетентного фахівця.

1.2. Психологічні особливості викладача як суб'єкта педагогічної діяльності вищої школи

Процес визначення психологічних особливостей викладача вищої школи як *суб'єкта педагогічної діяльності* має спиратися на характеристику суб'єктності. Суб'єктність у діяльності та поведінці, сприйнятті та прийнятті рішень, на думку О.К. Осницького, пов'язана з індивідуальними особливостями засвоєної суб'єктом діяльності творчої активності. Автор стверджує, що специфіка суб'єктності визначається функціями регуляції активності, актуальними на цей момент або в перспективі [220].

Такого погляд на суб'єктність, робить, на нашу думку, евристично плідним аналіз особливостей спрямованості та стильових характеристик викладача ВНЗ як суб'єкта діяльності. Якщо не безпосередньо, то, при наймні, опосередковано інформативним для такого напрямку пошуку є науковий доробок у сфері професійно важливих якостей, здібностей та компетенцій.

Для вивчення *суб'єкта* діяльності треба переб усім визначитись у предметній спрямованості та особливостях її змісту та структури. Звідси характеристика суб'єкта педагогічної діяльності вищої школи має спиратися на аналіз наукових надбань щодо загальної характеристики педагогічної діяльності викладача вишу.

Специфіку професійно-педагогічної діяльності викладачів вищої школи розкрито у дослідженнях В.Н. Абросімова, З.Ф. Єсаревої, І.О. Зимньої, В.Г. Іванової, У.Б. Імашева, Т.І. Рудневої, Г.І. Санжар, Н.М. Таланчука.

Психологічне вивчення структури педагогічної діяльності та особливостей праці педагога вищої школи здійснено у дослідженнях Дж. Брунера, Ф.Н. Гоноболіна, З.Ф. Єсаревої, Ж.Б. Шаймакової та ін. Так, Ф.М. Гоноболін розглядає працю викладача як творчий процес, в якому головними виступають знання з предмета і вміння ці знання використовувати. Творчість педагога, на думку автора, є оригінальним розв'язанням будь-якого професійного завдання та критерієм його компетентності у професійній діяльності. [71].

Як стверджує І. О. Ситнікова, професійна діяльність викладача вищої школи має складну динамічну структуру, до якої входять гностичний, проектувальний, конструктивний, організаторський, комунікативний та виховний компоненти. Педагогічна діяльність, на думку автора, є результатом взаємодії цих компонентів. Водночас І.О. Ситнікова підкреслює, що педагогічна діяльність викладача залежить від досвіду, стажу роботи, віку, які виступають факторами трансформації його умінь, навичок, якостей і цінностей. [273]. У свою чергу, А.О. Яшина визначає діяльність викладача вищої школи як різновид складної праці, яка вимагає високоякісної та

безперервної освіти. Становлення викладача є тривалим у часі, воно пов'язане зі значними фінансовими витратами та інтенсивною інтелектуальною підготовкою. Автор дає психологічну характеристику викладачу, наголошуючи на евристичності його мислення, цілісності інтелекту та високій вербальній продуктивності [355]. А.К. Маркова визначає педагогічну діяльність як професійну активність педагога, в ході якої за допомогою різних засобів впливу на учнів розв'язуються завдання з їх навчання та виховання [192]. І.П. Радченко підкреслено, що педагогічна діяльність являє собою один із видів праці педагога, в процесі якої взаємодіють учитель та учень, матеріальні та духовні засоби, умови праці [246].

Як інтегративну діяльність, що включає психологічний, педагогічний та виробничо-технологічний компоненти, визначає Л.О.Лазаренко професійно-педагогічну діяльність викладача вищої школи. Головною метою такої діяльності, на думку автора, виступає навчання професії та професійний розвиток особистості студентів. Діяльність викладача вищої школи є творчим процесом із досягнення оптимальних результатів підготовки спеціалістів у конкретних умовах; збалансоване, науковообґрунтоване поєднання різних видів педагогічної діяльності. Теоретичний аналіз досліджень автора дав змогу визначити такі особливості педагогічної діяльності викладача:

- залежно від мети та предмета діяльності доцільно виділити діагностичний, проектувальний, особистісно орієнтований, соціально-професійний, виховний, виробничо-технологічний та інноваційний види професійно-педагогічної діяльності викладача;
- за основними завданнями, які розв'язуються у процесі виконання вказаних видів діяльності, визначають: проектувальні, дидактичні, організаційні, психолого-педагогічні, виховні, діагностичні, управлінські, завдання профорієнтації, розвитку ключових кваліфікацій студентів;
- професійно-педагогічні завдання розв'язуються за допомогою

сукупності таких умінь, як гностичні, дидактичні, організаційно-методичні, комунікативно-режисерські, прогностичні, організаційно-педагогічні, конструктивно-технічні, виробничо-операційні, спеціальні [163].

Важливу роль у професійному становленні викладача вищої школи відіграє, на думку І. О. Ситнікової, творча, інноваційна, практико-трансформаційна діяльність. Остання розуміється автором як тип творчої діяльності, який об'єднує всю сукупність операцій та дій викладача, спрямованих на розвиток об'єкта перетворення, його перехід у новий стан [273]. С.В. Бажанова у діяльності викладача виділяє такі складові, як наукова діяльність, педагогічна діяльність та інші (профорієнтаційна й управлінська діяльність) [21]. Ж.Б. Шаймакова вважає, що особистості викладача належить ключова роль у розвитку особистості студента в ході професійної підготовки. Основний зміст діяльності викладача передбачає виконання таких функцій, як навчальна, виховна, організуюча й дослідницька [338].

До того Ж.Б. Шаймакова визначає педагогічну діяльність викладача як професійну активність педагога, спрямовану на вирішення завдання з розвитку студентів, яка поєднує навчальну, виховну, організаторську, управлінську та конструктивно-діагностичну функції. Така активність, на думку дослідниці, має такі компоненти:

- гностичний, що відповідає за отримання та нагромадження нових знань про механізми і закони функціонування педагогічної системи;
- проектувальний, пов'язаний із проектуванням цілей викладання курсу та шляхів їх досягнення;
- конструктивний, який передбачає дії з добору та композиційної побудови змісту курсу, форм і методів проведення занять;
- організаційний, метою якого є реалізація запланованого;
- комунікативний, і, пов'язаний з діями зі встановлення педагогічно доцільних відносин між суб'єктами педагогічного процесу [338].

Т.А. Жалагіна [103] запропонувала модель професійної діяльності викладача вищої школи, в якій поєднуються психологічна, дидактико-

методична та професійно-специфічна складові[103]. У підґрунтя розуміння особистісно професійного розуміння професійно-особистісного розвитку викладача вищої школи покладено сукупність принципів (цілісності, динамічності, ієрархічності, амбівалентності, відкритості) та функцій (гносеологічної, прогностичної, навчально-освітньої, управлінської, репрезентативної) професійної діяльності педагога.

На думку автора, професійна діяльність викладача вищої школи охоплює підсистеми навчально-освітньої та соціокультурної діяльності. Успішність навчально-освітньої та соціокультурної діяльності визначається якість, здібностями, знаннями, вміннями, потребами, цілями, настановами та можливостями особистості. Результат соціокультурної діяльності залежить від рівня засвоєння викладачем історичного і теоретичного здобутків, від його здатності та активності в опануванні нових методів і засобів професійної діяльності, а також від його ціннісних орієнтирів та настанов, здатності до побудови системи неформальних відносин і слідування нормам комунікації. Професійні та особистісні характеристики індивіда взаємообумовлені та взаємопов'язані з його діяльністю як на етапі формування та становлення, так і на етапі професійного розвитку особистості [103].

Модель професійної діяльності викладача вищої школи, запропонована Т.А. Жалагіною, містить когнітивні, афективні та вольові компоненти у поєднанні з такими психологічними аспектами, як досягнення, співробітництво та вплив [103].

На думку О.М. Ракітської, педагогічна діяльність викладача вищої школи здійснюється через спеціально організоване спілкування, взаємодію викладача і студента. Ефективність діяльності педагога визначається якістю побудови відносин (рольових та міжособистісних) у діаді «викладач-студент» [248]. Організація рівноправних, суб'єкт-суб'єктних відносин, характерних для діалогу, партнерської спільної діяльності потребує певних зусиль від учасників взаємодії, відповідних якостей особистості. Здатність

усвідомлювати власні дії, аналізувати їх переваги та недоліки, своєчасно коригувати їх у певній ситуації, передбачає обізнаність педагога з оцінкою його дій партнером з педагогічного спілкування.

Взаємодію викладача зі студентами О.М. Корнєєва відносить до певного виду соціальної взаємодії у педагогічній діяльності учасників освітнього процесу. Регуляторами останнього виступають не тільки їх особистісні та ситуативні характеристики, а й характеристики інтегративні: особистісно-суб'єктивні, суб'єктно-ситуаційні, суб'єктно-інтеракційні. Автор вважає, що інтегративні регулятори застосовуються тільки у соціальній взаємодії, за якої індивідуальні особливості суб'єктів взаємодії зазнають впливу соціальних перетворень, очікувань [139].

О.М. Тализіна розуміє педагогічну діяльність як певний вид соціальної діяльності, спрямований на передавання нагромаджених людством культури та досвіду, створення умов для особистісного розвитку та підготовку до виконання певних соціальних ролей у суспільстві. Дослідниця запропонувала структуру педагогічної діяльності викладача, представлену низкою компонентів: пізнавальним або гностичним компонентом (система роботи викладача з вивчення індивідуальних та групових особливостей слухачів, методологічна компетентність, добір оптимального стилю діяльності, здатність до навчання з метою вирішення нових педагогічних завдань); проектним або конструктивним (здатність до адекватного планування дій та розв'язання педагогічних завдань, відбір форм та методів роботи, прогнозування труднощів); організаторським компонентом (здатність до реалізації на практиці проектувальних та конструктивних задумів педагога); дослідницьким компонентом (здатність до пошуку, аналізу потрібної наукової інформації, забезпечення наукового підходу до вивчення теорії та практики, професійного самовдосконалення), і з рештою, комунікативним компонентом (здатність до встановлення стосунків між викладачем і слухачем, які створюють ділову, робочу атмосферу, умови для співпраці) [301].

Проблема професійно важливих якостей, вимог до особистості викладача та його професійних здібностей розглянута у дослідженнях Б.С. Гершунського, Н.В. Кузьміної, О.В. Москаленко, О.І. Щербакова.

Зокрема, Н.В.Кузьміна розуміє професійно важливі якості викладача як такі якості, які впливають на ефективність його професійної діяльності за основними характеристиками (продуктивність, надійність) [151]. Основою для розвитку професійно важливих якостей виступають педагогічні здібності як індивідуальні стійкі властивості особистості, що полягають у специфічній чутливості до об'єкта, засобів та умов педагогічної праці і створенні продуктивних моделей формування якостей особистості студента.

Серед професійно важливих характеристик викладача вищої школи Б.С. Гершунський виокремлює професійно-педагогічну мобільність, яка дає педагогу можливість ефективно здійснювати професійно-педагогічну діяльність у нових соціально-економічних умовах [68].

О.М. Тализіна до професійно важливих якостей викладача відносить такі їх групи: професійно-моральні якості (педагогічне покликання та спрямованість, професійний обов'язок), інтелектуально-мотиваційні якості (педагогічні переконання та погляди викладача, підтверджені досвідом, які справляють вплив на студентів), організаційно-комунікативні якості (особистісна організованість та здатність до педагогічного спілкування), діяльнісно-новаторські якості (професійні знання та компетентність), особистісно-педагогічні якості (прагнення до максимальної гнучкості та здатність до емпатії, мовленнєва культура), група виховально-мобілізаційних якостей (гуманізм, здатність бути лідером для студентів), якості саморозвитку викладача [301].

Психолого-педагогічними умовами формування особистості викладача вищої школи є процес засвоєння професійних знань, набуття вмінь та навичок, що передбачає наявність двох складових: педагогічних знань та педагогічного досвіду [338]. Перша складова представлена інформаційними та психологічними знаннями про професію. До інформаційних належать

знання про професію, вимоги до спеціаліста, знання про нормативні та програмні документи тощо. До психологічних знань належать цілі знання, які О.В. Москаленко [206] розуміє як такі, що допомагають здобути інформаційні знання- зокрема, перцептивні, мисленнєві, а також мнемічні вміння та навички. Друга складова виступає як процес набуття педагогічного досвіду взаємодії викладача і студента. У психологічному розумінні досвід виступає як якість особистості, що сформована шляхом навчання і практичної діяльності: він передбачає наявність професійних знань, умінь, навичок, стилю педагогічної діяльності. Такий досвід дає змогу швидко та ефективно класифікувати професійні ситуації, визначати причинно-наслідкові зв'язки, обирати оптимальні способи вирішення педагогічних ситуацій.

Запропанована С.Д.Смирновим типологія особистості викладача виокремлює такі групи викладачів: 1) викладачі з переважною педагогічною спрямованістю; 2) викладачі з переважною дослідницькою спрямованістю; 3) викладачі, котрі поєднують педагогічну та дослідницьку спрямованість [277].

У свою чергу, З.Ф. Єсарева за структурою наукової діяльності визначає такі типи університетських вчених: «конструктивісти», «гносеологісти», «організатори науки» і «комунікативісти» [102].

До ключових професійно значущих якостей особистості викладача О.М.Ракітська відносить педагогічне мислення, що є засобом розуміння та перетворення педагогом власної професійної діяльності [248]. На думку Т.Г.Кисельової, мислення педагога можна назвати професійним, якщо воно забезпечує ефективне розв'язання педагогічних завдань, створення необхідних умов для підготовки спеціаліста [129].

До того О.М.Ракітська запропонувала модель структурно-рівневої організації педагогічного мислення викладача, якісні особливості якої залежать від переважання у педагога ситуативного або надситуативного рівня педагогічного мислення [248].

А.О. Яшина наголошує на тому, що викладач вищої школи

характеризується евристичним мисленням, цілісністю інтелекту та високою вербальною продуктивністю. Керівництво науковими роботами студентів зумовлює здебільшого формує спрямованість та системність мислення викладача. На думку автора, викладач вищої школи перебуває, з одного боку, у партнерській взаємодії зі студентами, які виступають як дорослі з власною позицією, світоглядом та знаннями, а з другого, – у середовищі колег-викладачів [355].

О.В. Коржуєв та В.А. Попков [138] розглядають критично-рефлексивний стиль мислення педагога, який сприяє його професійному самовдосконаленню. Такий стиль передбачає, на думку авторів, розвиток оцінно-орієнтувальних вмінь та якостей особистості, комплексу вмінь професійного самовизначення, самооцінки рівня сформованості професійно важливих якостей, самокоригування тощо. Під професійним педагогічним мисленням автори розуміють сукупність пізнавальних прийомів та стратегій діяльності (стиль мислення), що обумовлені різними особливостями педагогічної роботи і проявляються як у межах виконання викладачем власних професійних обов'язків, так і за їх межами. Автори визначили складові професійного педагогічного мислення, до яких віднесли такі: схильність до детального пояснення механізмів та явищ навколишньої дійсності, інтерес до педагогіки і професійної діяльності і поєднання критичності й толерантності мислення. Науковці розглядають критичне мислення як таке, що забезпечує можливість аналізу наявної проблемної ситуації, проектування шляхів розв'язання суперечностей та визначення конкретних дій для запобігання негативним наслідкам такої ситуації. За О.В.Коржуєвим та В. А. Попковим, критичне мислення -це атрибут вищої освіти, пов'язаний із рефлексією. Вони визначають його як «специфічну форму оцінної діяльності суб'єкта пізнання, спрямовану на визначення міри відповідності того чи іншого продукту еталону, що передбачає специфічні процедури та сприяє смислового самовизначенню суб'єкта пізнання відносно продуктів навколишньої дійсності та їх перетворення» [138].

На думку Л.Р. Джелілової, професійне мислення вчителя є інтегрованим психологічним утворенням, єдністю мотиваційних, змістовно-операційних і рефлексивно-самооцінювальних ознак у їх спрямованості ості на виявлення, осмислення і розв'язання особистістю професійних завдань, пов'язаних із навчанням і розвитком молодших школярів. Змістом критеріально-орієнтовної основи розвитку структурних компонентів професійного мислення можуть, за Л.Р.Джеліловою, виступати: професійна спрямованість, ставлення до навчально-професійної діяльності, прагнення до навчально-професійних досягнень (мотиваційний компонент); загальноінтелектуальний рівень розвитку особистості, системність, обсяг професійних знань, умінь, повнота операційного складу (змістовно-операційний компонент); усвідомленість здійснюваної діяльності; вияв особистої відповідальності за навчально-професійні досягнення, адекватність дій самооцінки й самоконтролю результатам розв'язання завдань (рефлексивно-самооцінювальний компонент) [87].

Як системоутворювальний у структурі особистісної ідентичності викладача вищої школи Т.О.Філь розглядає афективний компонент, що обумовлене специфікою педагогічної діяльності й пов'язане зі значним впливом емпатичних здібностей викладача на процес підвищення статусу ідентичності. Цікавою є також думка Т.О. Філь про місце харизматичності у структурі особистісної ідентичності викладача вищої школи, яка інтегрує афективний, поведінковий, мотиваційний і когнітивний компоненти [313].

Здійснений Т.В.Матвійчук психологічний аналіз педагогічних здібностей викладача вищої школи показав, що найбільш плідним напрямком їх вивчення є системне дослідження. Вчений розробив структурно-функціональну модель розвитку педагогічних здібностей викладача вищої школи, у підґрунті якої складають професійно-педагогічні і предметно-педагогічні здібності. Така модель є динамічною системою, розвиток якої приводить до ускладнення комплексу педагогічних здібностей. У процесі розвитку змінюється характер взаємозв'язків між окремими властивостями

особистості викладача, що детермінується як загальними для всіх викладачів вимогами їх професійної діяльності, так і особливими вимогами, пов'язаними зі специфікою викладання певної навчальної дисципліни[194].

Виявлено індивідуально-психологічні детермінанти розвитку педагогічних здібностей викладачів ВНЗ, до числа яких віднесено індивідуальні властивості особистості самого викладача (нейродинамічні, психодинамічні, особистісні та соціально-психологічні), спрямованість предметної діяльності і етап професійного становлення. Автор довів, що предметно-педагогічні здібності пов'язані із нейродинамічними та психодинамічними властивостями інтегральної індивідуальності[194].

Двоїстний характер професійної діяльності викладача вищої школи, поїднання загальнопедагогічного і предметно-педагогічного аспектів позначаються на структурі педагогічних здібностей. При цьому структура педагогічних здібностей містить загальну підструктуру, якою є успішність педагогічної діяльності, а також специфічні для кожної предметної групи компоненти (для викладачів філологічних дисциплін емоційна підструктура, якою є педагогічна чутливість, математичних дисциплін – раціональна підструктура, якою є педагогічна спрямованість) [194].

Було доведено, що у процесі набуття викладачем педагогічного досвіду спостерігається зростання абсолютних показників його педагогічних здібностей, а також зміна їхньої структури. Такі зміни у розвитку здібностей мають нерівномірний і гетерохронний характер. У ході опанування професії відбувається зміна ключових компонентів здібностей і якостей викладача. Автор з'ясував, що існують різні варіанти розвитку основних складових педагогічних здібностей викладачів залежно від предметної спеціалізації та досвіду педагогічної діяльності. Вони передбачають інтенсивний розвиток професійно-педагогічних (предметно-педагогічних) здібностей і переваження у викладачів професійно-педагогічної (предметно-педагогічної) спрямованості аж до етапу професійного вдосконалення (професійної зрілості) [194].

На думку Ж.Б. Шаймакової, діяльність викладача вищої школи є віддзеркаленням його педагогічних здібностей, які розуміються автором як сукупність організаційних та гностичних здібностей і полягають у здатності викладача робити навчальний матеріал доступним, реалізувати творчий потенціал, здійснювати педагогічно-вольовий вплив на студентів, здатність організовувати колектив студентів тощо. Автор наводить структуру педагогічних здібностей викладача вищої школи, представлену п'ятьма компонентами:

1) гносеологічний: передається через чутливість педагога до способів отримання інформації про всесвіт, здатністю до творчого оволодіння науковими методами дослідження, способами вивчення студентів з метою формування їх особистості;

2) конструктивно-проективний: передбачає здатність до забезпечення стратегічної спрямованості діяльності і виступає як уміння орієнтуватись на кінцеві цілі, розв'язувати актуальні завдання з урахуванням майбутньої спеціальності студентів, планування навчального курсу;

3) організаційний: представлений здатністю викладача до організації педагогічного процесу, діяльності студентів та самоорганізації;

4) комунікативний: виступає як засіб наукової та педагогічної комунікації, а також як умова вдосконалення професійної діяльності викладача. Цей компонент передбачає наявність у викладача перцептивних здібностей у спілкуванні, здатність викликати почуття довіри у співрозмовника, здатністю передбачати та запобігати розвитку конфліктів, здатність до конструктивної критики;

5) перцептивно-рефлексивний: передбачає наявність почуття міри, такту, причетності до розвитку об'єкта перетворення [338].

У процесі дослідження виокремлено типи функціональних взаємозв'язків між педагогічними здібностями, стилем педагогічної діяльності та індивідуально-психологічними властивостями викладачів. Усі вони детерміновані певною сукупністю індивідуально-психологічних

властивостей, що характеризують психодинамічну та особистісну активність, адаптивність та емоційну стабільність особистості викладача [194]. В цьому аспекті надзвичайно важливим є розгляд стильових особливостей педагогічної діяльності.

На думку В.В. Єгорова, стиль педагогічної діяльності свідчить про вплив принаймні трьох факторів: а) індивідуально-типологічних особливостей викладача (особистих, поведінкових); б) особливостей самої діяльності; в) особливостей суб'єкта навчання (вік, стать, статус, рівень підготовленості тощо). Автором зазначає, що у педагогічній діяльності ці особливості співвідносяться також з характером взаємодії (суб'єктні взаємодії в конкретних навчальних ситуаціях організації й управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів), характером організації діяльності, рівнем предметно-професійної компетентності педагога й особливостями спілкування[226].

А.К. Марковою й А.Я. Ніконовою визначено психологічні характеристики стилю педагогічної діяльності: змістовні характеристики стилю (переважна орієнтація педагога на процес або результат своєї праці, розгортання ним орієнтовного та контрольного-оцінного етапів у своїй праці); динамічні характеристики стилю (гнучкість, стійкість, переключення); результативність діяльності (рівень знань і навичок навчання, а також інтерес учнів до навчального предмета). Авторами виокремили також змістовні і формально-динамічні характеристики індивідуального стилю діяльності педагога. Під індивідуальним стилем розуміється стійке поєднання мотиву діяльності, що виражається в переважній орієнтації педагога на окремі сторони навчально-виховного процесу, та її цілей, що виявляються в характері планування діяльності, способів її виконання, прийомів оцінки результатів діяльності. Змістовні характеристики визначають таку якість вчителя, як методичність або імпровізаційність. У динамічних характеристиках проявляються індивідуально-особистісні риси педагога – розсудливість або емоційність[192,с180-190].

Проблематика стильових особливостей суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі охоплює і питання стилів педагогічного спілкування. В.М. Теслюк розглядає індивідуальний стиль професійно-педагогічного спілкування як сукупність темпорально стійких, індивідуально своєрідних і трансситуативних способів та прийомів спілкування, які обумовлені мотиваційно-ціннісними особливостями викладача. Автор розглядає індивідуально-стильові особливості педагогічного спілкування через типологічний аналіз авторитарного, м'якого, конформного, формального, доброзичливого, агресивного та збалансованого стилів спілкування. На підставі вивчення цих параметрів В.М. Теслюк запропоновано такі критерії сформованості індивідуальних стилів спілкування: домінантність, залежність, формальність, особистісність, доброзичливість, ворожість та гнучкість[303].

А.К. Маркова наголошує на особливому значенні стилю спілкування у педагогічній діяльності викладача вишу. Під стилем спілкування розуміються індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії педагога і студента. Традиційно автор диференціює основні стилі педагогічної діяльності на авторитарний, демократичний та ліберальний. Кожен з цих стилів, виявляючи ставлення до партнера із взаємодії, визначає його характер: від підпорядкування, до партнерства і, відповідно, до відсутності спрямованого впливу. А.К. Маркова особливо наголошує на ролі таких характеристик професійного педагогічного спілкування, як домінування (або монологічність стилю), чи діалогічна форма педагогічного спілкування[192].

Більш деталізована класифікація стилів спілкування педагога була запропонована В.А. Кан-Каліком. До цих стилів автор відніс: 1) стиль захопленості педагога спільною творчою діяльністю зі студентами, що є вираженням ставлення педагога до своєї справи, до власної професії; 2) стиль дружніх відносин, що служить загальним тлом і передумовою успішної взаємодії педагога з аудиторією; 3) дистанційний стиль спілкування, що є

вираженням авторитарного стилю, який сприятливо позначається на зовнішніх показниках дисципліни та організованості студентів, але може призвести до особистісних змін – конформізму, фрустрації, неадекватної самооцінки, зниження рівня домагань тощо; 4) стиль спілкування, як уникання і загравання, які свідчать про недостатню професійну компетентність педагога[115,с97-100].

С.Л. Братченко встановив шість стилів спілкування особистості. Він вважав найбільш оптимальним для діяльності педагога діалогічний стиль, який являє собою орієнтацію на рівноправне спілкування, співпрацю, спільну творчість, взаєморозуміння та взаємодію [41].

До психологічних характеристик діяльності викладача вищої школи доцільно віднести стильові особливості самоорганізації та організації педагогічної діяльності, які обумовлюють успішність її здійснення. В.Я. Ляудіс визначила діяльнісні характеристики організації часу життя особистості, до яких належать послідовність, тривалість, ритм діяльності. Дослідниця дала змістовну характеристику організації часу життя, яка включає дві групи операцій – контролю діяльності, що актуально відбувається, і прогнозування наступної діяльності. Всі дії з виокремленими в їхньому складі операціями створюють пов'язані між собою чотири функціональних блоки у системі організації часу життя, серед яких перший блок представлений смисловим плануванням власної життєдіяльності (визначення цілей діяльності, їх упорядкування за мірою значущості, виділення головних та другорядних для цього періоду цілей і завдань), другий – полягає у поточному контролі, спрямованому на порядок реалізації системи цілей та завдань і регуляцію витрат часу на основні та другорядні види дій; третій компонент виступає як ймовірне прогнозування, яке забезпечує гнучку форму конструювання та здійснення режимів життєдіяльності, а четвертий – виконавчий контроль – реалізує функції зворотного зв'язку між прогнозованим змістом та реальним виконанням діяльності [317].

У процесі самоорганізації педагогічної діяльності одну з ключових ролей відіграє ургентна залежність, яка є характеристикою темпоральності особистості і впливає на особливості організації часу життя [316]. Вона виступає як різновид залежності, що виражається в суб'єктивному відчутті постійного браку часу і страху «не встигнути» [346]. Ургентна адикція як різновид залежної поведінки характеризується бажанням контролювати час і усвідомленням неможливості підпорядкувати собі хід подій, схильністю суб'єкта діяльності до виконання професійних обов'язків на шкоду задоволенню потреб у відпочинку і міжособистісних стосунках, некритичному прийнятті вимог професійної діяльності, обмеженою здатністю радіти життю в сьогоденні, спрямованістю або на минулі досягнення, або на завдання майбутнього [345].

Важливою характеристикою суб'єкта педагогічної діяльності є конкурентоспроможність його як професіонала.

Ж.Б. Шаймакова визначила структуру конкурентоспроможності викладача вищої школи, до якої належать такі компоненти:

- суб'єктний – демонструє міру усвідомлення викладачем себе суб'єктом власної професійно-педагогічної діяльності, рівень розвитку професійної самосвідомості, професійну мотивацію досягнень, цілеспрямованість, професійну та особистісну самооцінку, міру його задоволеності власною діяльністю та її результатами, рівень рефлексії, самореалізації особистості та реалізації особистісно-професійного потенціалу, рівень суб'єктивної готовності до участі в конкурентних відносинах, які виникають в умовах сучасної освіти;
- професійно-діяльнісний – відображає міру реалізації змісту освітнього процесу, тобто формування конкурентоспроможності студентів як майбутніх професіоналів, рівень розвитку професійно-педагогічних здібностей та педагогічної компетентності;
- соціальний – демонструє міру інноваційної компетентності викладача, готовності мобілізувати особистісно-професійний потенціал, здатність

обґрунтувати доцільність використання тих чи інших методів, раціональність технології інноваційного процесу за змістом та послідовністю операцій [338].

C. Shneider, G. Klemp, S. Kastendiek стверджують, що ключовим фактором ефективної діяльності викладача є здатність поєднувати центрованість (чутливість до потреб, інтересів та захоплень студентів) із директивністю (здатність надавати навчанню смисл та цілеспрямованість) [432].

Проблема дослідження та розвитку характеристик конкурентоспроможного викладача вищої школи вивчалась Ж.Б. Шаймаковою. На думку автора, для визначення сутнісних характеристик розвитку такого викладача слід вивчити психологічні особливості його професійної діяльності у широкому сенсі (представлені у дослідженнях Н.В. Кузьміної, О.М. Леонтьєва, О.М. Матюшкіна, О.С. Романової, С.Л. Рубінштейна) та у контексті самовдосконалення (розкриті у роботах С.І. Архангельського, О. В. Коржуєва, Л. С. Подимової, В.А. Попкова, В.А. Сітарова, В.А. Сластьоніна та ін.), а також професійної компетентності педагога (А.Л. Бусигіної, З.Ф. Єсаревої, М.А. Чошанової).

Структура педагогічної спрямованості, самосвідомості та саморозвитку викладача вищої школи представлена у роботах Е.Ф. Зеєра, Є.П. Ільїна, Г.А. Карпової, Л.М. Мітіної, О.В. Москаленко.

На думку Л.Ю. Донської, високі вимоги до особистості викладача вищої школи та якості його роботи є важливою умовою, що спонукає його до самовдосконалення [92]. В.І. Добриніна і Т.М. Кухтівич підкреслюють, що потреба викладача у саморозвитку та самовдосконаленні підтримується власною активністю педагога (переконаннями, почуттям обов'язку, відповідальністю тощо) [89]. Така потреба обумовлює систему дій із самовдосконалення, характер яких здебільшого визначається змістом педагогічного ідеалу – уявленням педагога про самого себе, про те, яким він має бути відповідно до поставленню перед собою педагогічної мети [185]. Такі уявлення про ідеал педагога обумовлюють систему професійно

важливих якостей викладача вищої школи.

Відповідно до концепції Т.О. Філь, структура особистісної ідентичності викладача вищої школи включає в себе афективний, мотиваційний, поведінковий і когнітивний компоненти. Афективний компонент представлений емпатійними здібностями, тривалими орієнтаціями особистості, пов'язаними зі ставленням до життя, справи, до самого себе і до оточення. Мотиваційний компонент реалізується через обґрунтування вибору тієї чи іншої дії, виділення факторів, що обумовлюють цей вибір, вміння ставити чіткі цілі перед собою та іншими і домагатися їх. Поведінковий компонент, на думку автора, включає в себе самореалізацію, конкретні дії, усвідомлення, контроль і саморегуляцію власних дій. Когнітивна складова представлена знаннями, вміннями та навичками особистості зі створення проекту майбутнього (образ майбутнього), віднайдення нестандартних способів вирішення проблеми в умовах обмеженості інформації [313].

В цілому проблема психологічних особливостей педагогічної діяльності викладача вищої школи у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях представлена трьома основними напрямками: перший розкриває психолого-педагогічні вимоги до особистості викладача та його професійно важливих якостей, другий має на меті вивчення загальних принципів, тенденцій та структури педагогічної діяльності викладача, третій передбачає реалізацію компетентнісного підходу до діяльності та особистості педагога вищої школи.

1.3. Компетентнісний підхід до характеристики суб'єкта педагогічної діяльності в психолого-педагогічних дослідженнях

Особливої уваги до вивчення проблеми діяльності викладача вищої школи потребує компетентнісний підхід. Він висуває на перше місце не інформованість педагога, а вміння вирішувати проблеми, що виникають у

різних ситуаціях: у пізнанні і поясненні явищ дійсності, при освоєнні сучасної техніки і технології, у відносинах людей, в етичних нормах, при оцінці власних вчинків, у практичному житті при виконанні соціальних ролей. Компетентність проявляється ситуативно: її можна відстежити в ситуації залучення до реальної професійної діяльності. Крім того, сутність освітнього процесу в умовах компетентнісного підходу – створення ситуацій та підтримка дій, які можуть привести до формування тієї чи іншої компетентності. При цьому ситуація має бути життєво важливою для індивіда, повинна мати потенціал невизначеності та вибору, знаходити резонанс у культурному та соціальному досвіді викладача.

Головною метою компетентнісного підходу є забезпечення професійного становлення особистості сучасного конкурентоспроможного фахівця, готового до повноцінної професійної, управлінської, виробничо-технологічної, науково-методичної і дослідницької діяльності. Завданнями компетентнісного підходу виступають, по-перше, розвиток у майбутнього фахівця творчого потенціалу, ціннісного ставлення до власної професійної освіти і діяльності, а по-друге, виховання повноцінної спрямованості, готовності студента до самореалізації в суспільстві.

В дослідженні О.М. Герасименко подано оригінальний підхід до структури професійної компетентності, який передбачає розгляд цього феномена як сукупності універсальних (загальних, ключових), загальнопрофесійних (базових) та спеціальних компетентностей.. До загальних компетенцій автор включає соціальну, комунікативну, інформаційну та інші компетенції. До базових компетенцій автор відносить насамперед комплекс психологічних та педагогічних здібностей, які називає психолого-педагогічною компетенцією, а також нормативно-правову та рефлексивну компетенції. Спеціальні компетенції, у свою чергу, виступають як сукупність характеристик певної професійної діяльності спеціаліста (предметна та методична компетенції)[67].

У вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях можна виділити

декілька підходів до дослідження змісту та структури професійної компетентності педагога. Психологічна сутність компетентності учителя висвітлено у дослідженнях О.О. Бодальова, Ф.М. Гоноболіна, особистісні та професійно важливі якості педагога розглянуті в роботах А.К. Маркової, В.О. Сластьоніна, професійну компетентність у структурі професійної діяльності педагога визначено Г.М. Подчалімовою, шляхи та засоби оптимізації професійної компетентності подані у роботах А.І. Ахулкової, С.О. Гапоненка, З.О. Зіміної.

Грунтовним виявляється аналіз професійної компетентності педагога, здійснено Т.М. Сорокіною. Дослідниця визначила основні напрямки її розуміння:

- компетентність як один із показників професіоналізму, як підґрунтя для педагогічної діяльності учителя;
- компетентність як міра опанування системи знань, умінь і способів діяльності та потрібних для здійснення психологічних якостей;
- компетентність як здатність особистості розв'язувати на різних рівнях педагогічні завдання;
- компетентність як гармонійне поєднання знань з предмета, методики та дидактики викладання, а також умінь та навичок педагогічного спілкування;
- психолого-педагогічна складова компетентності, яка ґрунтується на ідеї декомпозиції діяльності на її основні компоненти та їх сформованості на різних рівнях професійного функціонування [283].
- Є.М. Нікітін вказує на те, що професійна компетентність педагога включає поєднання його гуманістичних орієнтацій та здатності бачити педагогічну реальність, володіння педагогічними технологіями, реалізацію розвивального та особистісно орієнтованого навчання [213]. М. Гончар під професійною компетентністю учителя розуміє «системну якість, яка забезпечує його професійний розвиток» [72, с. 106]. У свою чергу, І.В.Просвіріна розглядає професійну компетентність як інтегральну якість

учителя, яка включає володіння ним професійними знаннями та вміннями, здатність використовувати професійні знання в освітній практиці, а також професійну позицію [241]. Л.О. Лазаренко під професійною компетентністю викладача розуміє рівень обізнаності та авторитетності педагога, які дають йому змогу продуктивно розв'язувати навчально-виховні завдання, які виникають у процесі підготовки кваліфікованого спеціаліста [163].

Дослідники визначили такі види компетентності вчителя у структурі його професійної компетентності:

- спеціальна компетентність – володіння професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток (С.Б. Єлканов, Е.Ф. Зеєр, А.К. Маркова, В. Г. Піщулін, К. К. Платонов й ін.);
- аутокомпетентність – адекватне уявлення про власні соціально-професійні характеристики і володіння технологіями подолання професійних деструкцій (Н.В. Кузьміна, М.І. Лук'янова й ін.);
- екстремальна професійна компетентність – здатність діяти у раптово ускладнених умовах (О.М. Шахматова.);
- соціальна компетентність – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, засобами професійного спілкування та соціальна відповідальність за результати педагогічної праці (Н.В. Бодягіна).

Як один одним з провідних видів компетентності викладача В.С.Шаган розглядає методичну компетентність, під якою розуміє інтегральну професійно-особистісну характеристику педагога, виражену в його готовності виконувати всі функції і досягати високих результатів у педагогічній діяльності, реалізуючись у ній особистісно та професійно. Автором доведено, що методична компетентність викладача визначається зв'язком її компонентів – когнітивного, мотиваційно-ціннісного, праксіологічного та особистісного. Провідну роль у функціонуванні такої компетентності автор відводить процесу рефлексії [335].

Н.В.Колпакова визначає загальнокультурний та психолого-педагогічний блоки таких умінь. До загальнокультурного блоку автор відносить: володіння системами роботи з інформацією, наявність духовно-моральних цінностей та пріоритети професійної діяльності, дослідницькі навички наукової діяльності, які забезпечують самореалізацію особистості вчителя, володіння регулятивними вміннями та фундаментальними знаннями, способами логічного та емоційно-образного пізнання дійсності, здатність до вибору моделі поведінки з урахуванням реальної ситуації, готовність до розв'язання особистісних та професійно значущих завдань, задоволення власних культурних потреб шляхом саморозвитку та самоосвіти, орієнтацію у виборі стратегій навчання, обумовлених актуальними проблемами у навчально-виховному процесі, здатність до інтерпретації соціально-економічних процесів і тенденцій сучасної освіти[134].

Викликає інтерес погляд на психолого-педагогічну компетентність вітчизняного науковця З.М. Мірошник. Під такою компетентністю вона розуміє низку здатностей педагога:

- володіння базовими інваріантними психолого-педагогічними знаннями та вміннями, які обумовлюють успішне розв'язання навчальних та виховних завдань учителя;
- відповідність певним професійно-педагогічним вимогам незалежно від спеціалізації майбутнього педагога;
- володіння різними формами оцінки якості освіти школярів;
- вміння визначати індивідуальні здібності учнів та враховувати їх в організації навчально-виховного процесу;
- здатність до педагогічного спілкування з учнями, колегами, батьками;
- здатність до створення сприятливого психологічного клімату в колективі;
- вміння проектувати варіантну та особистісну орієнтацію навчального процесу [200].

Аналіз професійної компетентності в умовах інноваційного освітнього середовища був здійснений Є.Л. Умніковою. Згідно з позицією дослідниці, о професійна компетентність педагога має трикомпонентну структуру. В цій структурі діяльнісний компонент представлений предметно-діяльнісними знаннями, прагненням бути професіоналом, прагненням до свободи вибору, орієнтацією на роботу з людьми та інтеграцію зусиль інших, прагненням створювати нове, готовністю долати перешкоди і брати відповідальність за результат, мотивацією до досягнення успіху, готовністю до ризику. Особистісний компонент професійної компетентності характеризується прагненням до саморозвитку та вмінням самостійно будувати власне життя, відповідати за події, які в ньому відбуваються, здатністю до підтримки, і надання допомоги іншим, вмінням контролювати свої емоційні стани. Третій – соціально-комунікативний компонент – реалізується через гнучкість у спілкуванні, толерантність до невизначеності, оптимізм, розвинені навички самоконтролю у спілкуванні [310].

І.В. Макаровська наводить структуру комунікативної компетентності педагога, до якої входить пізнавальний (знання про себе як про суб'єкта педагогічної діяльності), емоційний (здатність педагога до емпатійності) та поведінковий (вміння оцінювати діяльність учня та забезпечувати власний педагогічний вплив) компоненти. У понятті комунікативної компетентності вчителя, що його запропонував автор, виражені якості реалізації ним перцептивного, інтерактивного та комунікативного завдання спілкування, а саме: сприйняття та розуміння учня як особистості, що розвивається, як суб'єкта навчальної діяльності; побудова загальної стратегії та організації взаємодії з учнями у процесі навчання; досягнення адекватного розуміння повідомлень, якими обмінюються вчитель і учні [182].

О.В. Ванновська визначає поняття комунікативної компетентності викладача як його здатність до встановлення та підтримки соціально-психологічних контактів для досягнення навчального результату. На підставі цього визначення автор наводить перелік вимог до комунікативної

компетентності викладача, а саме: здатність встановлювати контакт зі слухачами та розв'язувати завдання комунікативної взаємодії, знання соціальних норм та навички взаємодії відповідно до рольових позицій, знання особистісних властивостей суб'єктів спілкування, ціннісна орієнтація, спрямована на уникнення професійної деформації [46]. Таке розуміння комунікативної компетентності викладача є дуже близьким за змістом до стандартів рольової компетентності педагога.

О.М. Патріна визначає професійну, педагогічну компетентність викладача як інтегральну властивість особистості. Вона передбачає наявність у нього сукупності психологічних, дидактичних, методичних компетенцій і готовність до професійної педагогічної діяльності, що виявляється через досягнутий результат і якість. Автор розуміє таку компетентність як сукупність низки професійно педагогічних властивостей та здатностей викладача: мислення, інтуїції, імпрізації, спостережливості, оптимізму, рефлексії, спілкування. Критеріями сформованості професійної педагогічної компетентності викладача, на думку автора, виступають: смислотворчі мотиви професійно-педагогічної діяльності; пошук особистісного смислу педагогічної діяльності; ціннісна орієнтація на суб'єкт-суб'єктні стосунки між викладачем та студентом; усвідомленість психолого-педагогічних та методичних знань, необхідних для успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності; проектування педагогічних ситуацій та реалізація проектів оптимальної педагогічної діяльності; засвоєний позитивний досвід міжсуб'єктної педагогічної взаємодії та творчої педагогічної діяльності; здійснення рефлексії власних педагогічних дій, їх впливу на відповідні емоційні прояви у педагогічній діяльності [224].

Розглядаючи професійну компетентність як визначальний чинник успішності педагогічної виикладача, дослідники приділяють особливу увагу аналізу її структури. Так, В.А.Адольфвиокремлює у структурі професійної компетентності педагога визначає теоретико-методологічний, культурологічний, предметний, психолого-педагогічний та технологічний

компоненти [4]. О.О. Абдулліна до структури професійної компетентності педагога включає загальний (ядро), специфічний (з урахування професійних особливостей) та індивідуальний (творчі здібності та індивідуальний стиль діяльності) компонентів в їх єдності[1]. О.І. Піскунов у структурі професійної компетентності вчителя виділяє такі компоненти: 1) інваріантне ядро (фундаментальні знання) та 2) варіативну частину (урахування особливостей профілю наукової підготовки майбутнього вчителя, його інтересів та схильностей) [233].

Відомий дослідник компетентності в сучасному суспільстві Дж.Равен дослідив види компетентності, потрібні для ефективного викладання. На підставі їх аналізу автор визначив здатності успішних викладачів, а саме:

- міркувати про особистісні якості студентів і дбати про їх розвиток;
- помічати, передбачати та враховувати реакції студентів;
- демонструвати власні переваги і цінності й глибоко особисті способи мислення та переживання;
- розуміти зовнішні соціальні фактори [245].

Розглядаючи вимоги до особистості викладача вищої школи, Л.О. Лазаренко визначає як ключовий фактор, його професійної успішності соціальну компетентність, яку розуміє як здатність сприймати та адекватно інтерпретувати інформацію про студента, аспіранта, колегу в ході спільної діяльності; оцінюючи зовнішні особливості студента, розуміти його спрямованість, оцінювати його психологічні характеристики, виявляти толерантність до інших та впевненість у собі [163].

Комунікативна компетентність педагога так само розглядалась дослідниками як важливий чинник досягнення успіху у професійній діяльності. Зокрема, В.В. Андрієвська визначає комунікативну компетентність як певний рівень сформованості особистісного та професійного досвіду взаємодії з оточенням, який потрібен індивіду, щоб у рамках своїх здібностей та соціального статусу успішно функціонувати у професійному середовищі

та суспільстві [13].

І.В. Гордієнко-Митрофанова серед педагогічних компетентностей визначає ігротехнічну, під якою розуміє інтегральну якість особистості, засновану на знаннях та досвіді. Вона виявляється в готовності, ціннісно-змістовному ставленні й здатності до навчально-ігрової діяльності, ядром якої є інтерактивність суб'єкта [74].

Визначені такі критерії професійної компетентності викладача: мотиваційно-ціннісне ставлення до оволодіння педагогічною діяльністю, знання прийомів та способів вирішення професійних практичних завдань та уміння творчо використовувати їх, самостійність у прийнятті рішень та рефлексія власної діяльності, здатність варіювати знаннями, професійним та соціальним досвідом [20].

До того професійна компетентність викладача розглядається як інтегративна властивість особистості, яка передбачає наявність у неї психолого-педагогічних, методичних, спеціально-предметних знань, загальнопедагогічних та спеціальних професійно-творчих, виконавчих вмінь, особистісних характеристик, які забезпечують ефективну педагогічну діяльність. Структура професійної компетентності, на думку автора, містить три компоненти: орієнтаційний (теоретична готовність), операційний (практична готовність), особистісний (морально-психологічна готовність) [147].

Викликає інтерес дослідження Е.Ф. Зеєр і Є.Є. Симанюк, присвячене вивченню зв'язку професійної компетентності викладача з кризами його педагогічної діяльності. Так, професійна компетентність педагога набуває найпомітніших трансформацій під час кризи професійних експектацій та професійного зростання. Криза професійних очікувань є характерною для молодих педагогів, які вступають у професійну діяльність, стикаються з багатьма труднощами, що призводять до усвідомлення власної некомпетентності, незадоволеності рівнем професіоналізму, невпевненості у знаннях та вміннях. Криза професійного зростання характеризується не

тільки усвідомленням фахівцем власної некомпетентності а й прагненням підвищити кваліфікацію [108].

У структурі професійної компетентності викладача вишу Г.В. Копнишева визначає предметну, психологічну та методичну компетентності [137].

У дослідженні Т.В. Смолеусової виділяються надпредметна й предметна компетентності, які автор характеризує таким чином:

1) надпредметна або позапредметна підготовка (психолого-педагогічна компетентність) включає в себе психолого-педагогічну культуру вчителя, знання та врахування вікових особливостей учнів, володіння педагогічною технікою, знання нормативно-правової бази;

2) предметна компетентність передбачає наявність вмінь, пов'язаних з предметами, що викладаються, володіння методичними засобами структурного поділу теми із урахуванням її специфіки [278].

У дослідженнях Д.О. Махотіна, В.В. Рябова та Ю.В. Фролова визначено три групи педагогічних компетентностей:

1) загальнокультурні / світоглядні: потреба в самоосвіті та саморозвитку, моральні позиції особистості педагога, готовність до педагогічної діяльності у полікультурному середовищі, готовність до використання інформаційних технологій, готовність до творчої діяльності тощо;

2) методологічні: готовність до організації цілісного навчально-виховного процесу в освітньому середовищі, готовність до проектування такого процесу, готовність до інноваційної педагогічної діяльності, здатність до рефлексії, самоконтролю та корекції процесу і результату педагогічної діяльності, готовність до реалізації науково-дослідницької діяльності;

3) предметно-орієнтовальні: готовність до викладання конкретного предмета, цілісне уявлення про науку, готовність до використання в навчальному процесі технологій інтерактивного та проблемного навчання [238].

У дослідженні С.В. Соколової подано рівневу структуру педагогічної компетентності викладача, яка складається з ціннісно-смыслового, мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного, комунікативного та рефлексивного компонентів, що функціонують на ситуативному, репродуктивному, системному та концептуальному рівнях професійної діяльності педагога. Розглянемо зміст компонентів, який розкривається на найвищому концептуальному рівні педагогічної діяльності викладача [281].

Ціннісно-смысловий компонент передбачає розуміння педагогом людини як духовно активної сутності, смисл діяльності вбачається при цьому у ціннісному ставленні до суб'єкта навчальної діяльності, визнанні його досвіду як засобу навчання. На концептуальному рівні ціннісно-смыслова складова компетентності полягає у високій рефлексивності, прагненні до співробітництва, взаємному розвитку викладача і студента, усвідомленні свого місця у педагогічній реальності.

Мотиваційний компонент педагогічної компетентності, на думку автора, характеризується смислотворчими мотивами, оптимальними для педагогічної діяльності, прагненням до позитивного результату цієї діяльності, спрямованістю на творче розв'язання навчально-професійних завдань, оптимальним співвідношенням настановлень та позицій у діяльності, які дають змогу викладачеві реалізувати себе повною мірою у діяльності, усвідомленою позицією підтримки та подолання внутрішніх суперечностей, прагненням до взаємодії до людей, потребою у дискусійних формах роботи.

Когнітивний компонент, розглядається С.В. Соколової, як варіативне бачення світу в педагогічній ситуації з урахуванням контексту, наявність у викладача концептуальних задумів, орієнтованих на педагогічну сферу, високий рівень цілісності науково-педагогічного знання.

Операційно-діяльнісний компонент педагогічної компетентності передбачає самостійність у постановці цілей діяльності, високий рівень відповідальності, здатність до творчого опанування професії, суб'єктивну

активність на всіх етапах взаємодії зі студентами, особистісну орієнтованість такої взаємодії, вміння актуалізувати ціннісні аспекти вивченого матеріалу, трансформувати їх у діяльнісно-комунікативну форму.

Комунікативний компонент пов'язаний зі здатністю до критичної оцінки власної позиції, до аналізу точки зору студентів, а також тактикою співпраці, емпатійністю, прагненням до уникання конфліктів, комунікабельністю.

Рефлексивний компонент характеризується цілісною позитивною Я-концепцією, яка визначається адекватністю уявлень про себе, високою саморегуляцією та самоконтролем [281].

До ключових професійних компетентностей викладача В.М. Введенський відносить комунікативну, інформаційну, регулятивну, операційну та інтелектуально-педагогічну компетентності, які пов'язані між собою і мають подвійну спрямованість – на студентів та на самого себе. Як базова компетентність автор розглядає інтелектуально-педагогічну компетентність, оскільки інтелект розглядається автором як здібність, яка є основою для усіх інших здатностей та здібностей викладача. Під інтелектуально-педагогічною компетентністю науковець розуміє здібність, яка визначає міру професіоналізму, характеризується особливим типом предметно-специфічних знань та ефективними стратегіями прийняття рішень. Автор пізніше доповнює це визначення таким чином: це – комплекс умінь з аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення та конкретизації як якостей інтелекта; гнучкість та критичність мислення, фантазія викладача [49]. По суті, таке розуміння інтелектуально-педагогічної компетентності можна звести до поняття педагогічного мислення.

І. А. Ситніковою визначено практикотворчу компетентність викладача вищої школи під якою розуміється інтегральна професійно значуща характеристика особистості та діяльності викладача ВНЗ, яка дозволяє йому активно залучатись до процесів перетворення педагогічної практики та індивідуальної педагогічної діяльності, що виражається у стійкій мотивації

до практико-творчої діяльності та творчості, наявності знань про практико-творчу діяльність, володінні технологією перетворення педагогічної практики, рефлексивному ставленні до власної професійної діяльності та до себе як до особистості та професіонала [273].

Розвиваючи погляди О.М.Оробинського на інформаційно-педагогічну компетентність, О.В. Назначило вводить у науковий обіг поняття інформаційно-аналітичної компетентності викладача. Під нею автор розуміє інтегративну характеристику особистості, що відображає її готовність і здатність ефективно здійснювати пошук, відбір, аналіз, опрацювання інформації та продуктивно використовувати її у процесі розв'язання професійних завдань. Цей вид компетентності реалізується завдяки єдності її когнітивного, операційного та рефлексивного компонентів [210].

О. М. Оробінський виділяє інформаційно-педагогічну компетентність викладача вищої школи, розуміючи її як активне пізнання способів отримання та передачі інформації, володіння сучасними інформаційними технологіями в освіті, і яка спирається на сукупність професійних, методологічних та практичних умінь [219]. Змістовними компонентами такої компетентності виступають: саморозвивальна активність педагога; педагогічне мислення, орієнтація у предметі; здатність до критичної оцінки та інтеграції досвіду діяльності у сучасному інформаційному середовищі; мотиваційна та практична готовність до оновлення педагогічних функцій; прагнення до розвитку творчих якостей з метою створення освітнього інфосередовища; висока комунікативна та рефлексивна культура; високий рівень розвитку інформаційного мислення, спрямованого на моделювання інформаційного простору; здатність до прогнозування результатів власної інформаційної діяльності; високий дослідницький потенціал; готовність до спільної інформаційної діяльності; засвоєння культури отримання, відбору, зберігання, відтворення, перетворення, а також способів подання, передавання та інтеграції інформації; здатність до формування адекватного індивідуального стилю інформаційної поведінки.

Професійна компетентність педагога у психолого-педагогічних дослідженнях розуміється як: «психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально» (А.К. Маркова) [191], «форма виконання суб'єктом педагогічної діяльності, обумовлена глибоким знанням властивостей предметів праці, вільним володінням знаряддями виробництва, відповідністю характеру виконуваних робіт професійно важливим якостям вчителя» (Є.М. Павлютенков) [222], «рівень професійної освіти» (Б.С. Гершунський) [68], «якісна характеристика міри оволодіння педагогом професійною діяльністю» (Н.В. Матяш) [195].

Проблематика якості професійної діяльності, професійної майстерності та професіоналізму педагога була розкрита у дослідженнях Н. В. Кузьміної, якою було охарактеризовано професійну компетентність педагога через основні її елементи: спеціальну компетентність у галузі дисципліни викладання (обізнаність, кваліфікацію та досвід виробничої предметної та фахової діяльності; обізнаність у способах розв'язання технічних, творчих завдань, пов'язаних з конкретним виробництвом); методичну компетентність у галузі способів формування знань, умінь і навичок студентів (володіння різними методами навчання, обізнаність у дидактичних методах, прийомах, а також вміння застосовувати їх у процесі навчання, поінформованість у психологічних механізмах засвоєння знань і умінь у процесі навчання); психолого-педагогічну компетентність у сфері навчання (володіння засобами педагогічної діагностики, здійснення індивідуальної роботи на основі її результатів, обізнаність у питаннях вікової психології, психології міжособистісного та педагогічного спілкування, а також вміння спонукати і розвивати у студентів стійкий інтерес до обраної професії, предмета, що викладається); диференційно-психологічну компетентність у сфері мотивів, здібностей і спрямованості учнів (вміння виявляти особистісні особливості, настанови і спрямованість студентів, визначати їх емоційний стан; встановлювати стосунки з керівниками, колегами та студентами) і аутопсихологічну компетентність (вміння усвідомлювати рівень власної

діяльності, своїх здібностей; обізнаність у способах професійного самовдосконалення; вміння бачити причини недоліків у своїй роботі, у самому собі; бажання самовдосконалюватися) [151].

На думку О.А. Войтюк, психологічна компетентність, спільно з фаховою (спеціальною) та методичною, є невід'ємною складовою професійної компетентності сучасного викладача вищої школи. Автор визначає психологічну компетентність викладача як взаємопов'язану структурну сукупність її елементів – соціально-психологічного, комунікативного, соціально-перцептивного, аутопсихологічного – із соціальною спрямованістю, та які зумовлені характеристиками темпераменту викладача, взаємодіють і розвиваються в комплексі, виявляючись при вирішенні професійно-психологічних завдань різного рівня складності. Основними параметрами психологічної компетентності викладачів є: емпатійність, рефлексивність, соціально-комунікативна компетентність особистості (сукупність соціально-комунікативної адаптивності, толерантності, прагнення до згоди, оптимізму, фрустраційної толерантності), соціальна пластичність, соціальна ергічність, соціальна емоційність та соціальний вимір самоконтролю [53]. О.В. Полуніною психологічна компетентність розглядається як стійкі характеристики особистості педагога, важлива складова його професійної готовності, як механізм, що забезпечує успішність реалізації ним професійно-педагогічної діяльності. На думку автора, психологічна компетентність має розглядатись як новоутворення, що породжується внаслідок оволодіння педагогом певним обсягом психологічних знань і технік управління, зокрема стосовно завдань з удосконалення психолого-педагогічних впливів навчально-виховного змісту. Автор підкреслює, що психологічна компетентність відіграє особливу роль у процесі становлення особистості як суб'єкта управління учінням, що виявляється у змісті і формах здійснюваних нею психолого-педагогічних впливів. Базовими складовими структури психологічної компетентності викладача вищого педагогічного навчального закладу є такі показники, як

готовність до психологічного осмислення й вирішення педагогічних ситуацій, активність у інноваційній діяльності, емпатійність, рефлексивність, інтернальність, мотивація досягнення, схильність до професійно-психологічного саморозвитку [235].

На думку І.Ф. Демидової, психологічна компетентність є психологічним комплексом умінь, що ґрунтуються на знаннях, які сприяють успішному розв'язанню навчально-виховних завдань [82]. В. М. Козієв вважає психологічну компетентність наслідком психолого-педагогічної освіти та самоосвіти, її реалізація відбувається у міжособистісних стосунках викладача та студента. Автор вважає, що психологічна компетентність є особистою чеснотою педагога, втіленням його психологічних знань у практику [132].

Визначаючи структурні компоненти психологічної компетентності особистості викладача, Л.О.Лазаренко розглядає як її компонент когнітивну компетентність. Структура когнітивної підсистеми психологічної компетентності викладача розкривається через його педагогічні вміння, спрямовані на розв'язання педагогічних завдань. Це забезпечується такими здатностями:

- здатністю до аналізу педагогічних явищ, осмислення елементів педагогічного явища та їх взаємозв'язку, правильної діагностики педагогічного явища, формулювання провідного педагогічного завдання;
- здатністю знаходити способи та методи досягнення педагогічної мети, прогнозувати можливі відхилення та небажані явища, способи їх подолання;
- вмінням планувати педагогічну діяльність з урахуванням потреб та інтересів студентів, планувати індивідуальну роботу зі студентами з метою розвитку їх творчого потенціалу, розробляти систему прийомів стимулювання активності студентів та запобігання негативним проявам у їх поведінці;
- вмінням розв'язувати педагогічних завдань з урахуванням

майбутньої спеціальності студента [163].

М.І. Лук'янова пропонує вживання в описах наукових фактів поняття психолого-педагогічної компетентності, під якою розуміє сукупність певних якостей особистості, які обумовлюються високим рівнем психолого-педагогічної підготовки і забезпечують високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності. У структурі психолого-педагогічної компетентності автор виділяє такі блоки: загальну психолого-педагогічну грамотність (загальнопрофесійні знання), психолого-педагогічні уміння (здатність викладача використовувати свої знання у педагогічній діяльності, в організації педагогічної взаємодії) та професійно значущі особистісні якості [173].

С.О. Гапоненко визначає психолого-педагогічну компетентність викладача як динамічну якість особистості педагога, яка виражається в інтеграції культурологічних, соціальних, психологічних, педагогічних знань, навичок, умінь предметно-професійної діяльності [64]. У визначенні змісту цього поняття автор виділяє такі блоки характеристик: особистісні (емпатія, тактовність, педагогічна інтуїція), інтелектуальні (високий розвиток інтелектуальних операцій, педагогічні здібності) та функціонально-предметні знання, уміння і навички.

Ю.М. Ємельяновим структуру професійної компетентності викладача вищої школи подано через зв'язок таких складових:

- загальнопедагогічна складова, яка передбачає володіння базовими інваріантними психолого-педагогічними знаннями та вміннями, які обумовлюють успішність розв'язання широкого кола виховних та освітніх завдань у різних педагогічних системах;
- спеціальна складова компетентності, яка визначається володінням специфічними для певної професії знаннями та вміннями;
- технологічна (діяльнісна) складова компетентності передбачає володіння професійно-педагогічними вміннями, які розуміються як засвоєний спосіб виконання професійно-педагогічних дій, що забезпечується

сукупністю набутих знань у галузі професійно-педагогічної діяльності; креативність викладача;

- комунікативна складова компетентності, передбачає встановлення правильних відносин зі студентами, які сприяли б найбільш ефективному розв'язанню завдань навчання і виховання; прояв інтересу до тих цінностей, які становлять зміст позиції студента; володіння прийомами професійного спілкування з колегами;

- рефлексивна складова компетентності виступає як регулятор особистісних досягнень педагога, як спонука до професійного зростання, вдосконалення педагогічної майстерності, що проявляється у здатності до самопізнання (самопостереження, самоаналізу, критичної самооцінки), самоспонування (самокритики, самостимуляції, самопримусу тощо.), самореалізації (самоорганізації, контролю та обліку діяльності із самоосвіти і т. д.)[102].

Отже, професійна компетентність викладача вищої школи являє собою характеристику теоретичної та практичної підготовленості педагога до здійснення педагогічної діяльності. Вона представлена сукупністю загальнопедагогічної, спеціальної, технологічної, комунікативної і рефлексивної компетентностей, через які виражається здатність викладача самостійно, відповідально й ефективно виконувати функції навчання, виховання та розвитку студентів.

Сучасний підхід до дослідження структури та особливостей педагогічної діяльності викладача вищої школи має реалізуватись за трьома напрямками: перший передбачає вивчення психолого-педагогічних вимог до особистості педагога, його професійно важливих якостей та педагогічних здібностей, другий розкриває основні психологічні закономірності педагогічної діяльності викладача; третій визначає систему професійних компетенцій, провідну роль серед яких відіграє рефлексивна.

Висновки до першого розділу

1. Аналізуючи проблематику суб'єкта діяльності слід враховувати те, що умовою його формування є сама діяльність, в яку він включений. Суб'єкт діяльності діє, перетворюючи її предмет у відповідності до власної мети, виступає у різних якостях, та підчас здійснення діяльності змінюється сам. Специфіка суб'єктності визначається функціями регуляції активності, яка проявляється в предметній діяльності. Характеристика поняття суб'єкта діяльності в системі психолого-педагогічних категорій втілена в дослідженнях педагогічної діяльності та освітньої діяльності. Педагогічна діяльність як діяльність по здійсненню навчально-виховного процесу включена за своїми характеристиками до освітньої діяльності (метадіяльності особливого змісту, що втілюється в явищі культурного утвердження людини). Суб'єктний підхід до характеристики змісту освітньої діяльності виявляється необхідним і достатнім для дослідження суб'єкта педагогічної діяльності та специфіки педагогічної діяльності, що характеризується професійною активністю педагога як компетентного фахівця.

2. Оскільки суб'єктність характеризується через особливості регуляції активності особистості, що здійснює певну предметну діяльність, евристично плідним є аналіз особливостей спрямованості й стильових характеристик викладача вищої школи як суб'єкта діяльності. Через мотиваційно-ціннісні характеристики спрямованість викладача здійснюється зовнішня надсистемна регуляція його активності як суб'єкта педагогічної діяльності. Через стильові характеристики викладача вищої школи реалізується індивідуально-типологічні особливості внутрішньої регуляції його активності як суб'єкта педагогічної діяльності.

3. Регулятивна спрямованість професійно важливих якостей викладача зазначається у визначенні їх як таких, що впливають на ефективність, продуктивність, надійність діяльності. Крім того, серед професійних якостей та здатностей викладача ВНЗ виділяється низка таких,

які можуть забезпечувати високий рівень саморегуляції його активності як суб'єкта педагогічної діяльності. До таких відносять інтелектуально-мотиваційні й інтелектуально-стимулюючі якості, вербальну продуктивність, системність мислення, надситуативний рівень педагогічного мислення й критично-рефлексивний стиль мислення, діяльнісно-новаторські якості й якості саморозвитку, рефлексивно-самооцінювальні ознаки спрямованості особистості, відповідальність, психодинамічні властивості, емоційну стабільність, самоорганізацію; здатність до створення продуктивних моделей формування особистості студента, гностичні й організаторські здатності, конструктивно-проективні здатності, прецептивно-рефлексивні здатності, здатності, обумовлені досвідом, які дозволяють ефективно класифікувати професійну ситуацію, визначати причинно-наслідкові зв'язки, обирати оптимальні способи вирішення педагогічних ситуацій, здатність до самокорегування. Так, суб'єктний компонент характеризується через міру усвідомленості викладача як суб'єкта педагогічної діяльності й через рівень професійної самосвідомості, рефлексії, самореалізації, реалізації особистісного потенціалу й рівень суб'єктної готовності до участі в конкурентних відносинах.

4. Компетентнісний підхід до аналізу й дослідження суб'єкта педагогічної діяльності відрізняється тим, що на відміну від традиційного, який переважну увагу приділяє аналізу й систематизації професійно важливих якостей та здатностей педагога, по-перше, розглядає здатності як систему, по-друге, розглядає здатності з урахування інформаційного та інструментального етапів їх становлення, по-третє, системоутворювальним чинником для системи здатностей виділяється їх вмотивованість, яка передбачає спрямованість активності по реалізації здатностей й усвідомлення їх цінності для діяльності, і по-четверте, врахування того, що вмотивованість системи здатностей набуває якостей компетентності за умови їх втіленості у досвіді.

5. До структури компетентності викладача входить низка

компонентів над предметного регулятивного характеру, які заслуговують на увагу для реалізації мети нашого дослідження. До таких компонентів компетентності викладача, перш за все, відносять психологічну компетентність, яка характеризується поряд з низкою психологічних властивостей, які є професійно значущими, рефлексивністю, здатністю до застосування психологічних знань і моніторингу та управління перебігом і розвитком психічних процесів викладача та його студентів. Окремо виділяють рефлексивні й когнітивні компетентності, які можуть вважатись елементами психологічної компетентності. Слід зазначити, що вищим рівнем розвитку когнітивної компетентності є метакогнітивна компетентність, яка є рефлексивним вищим рівнем прояву когнітивної компетентності. Науковці, виділяючи метакогнітивний рівень розвитку когнітивних процесів, не виділяють окремо в своїх дослідженнях метакогнітивну компетентність, проте побічно в роботах, присвячених когнітивній компетентності, надають характеристику її високого рівня, зазначаючи його рефлексивний характер.

РОЗДІЛ II

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

2.1. Науково-психологічні засади дослідження компетентності

Логіка дослідження метакогнітивної компетентності вимагає аналізу психологічного змісту поняття компетентності, її видів, компонентів та їх провідних характеристик.

Серед праць психологів-дослідників явища компетентності сбливо місце займають праці, присвячені загальній характеристиці структури і складових компетентності, характеристиці професійної компетентності, і зокрема, соціальній, психологічній, комунікативній, рольовій, мовленнєвій, акмеологічній та метакогнітивній компетентності. В психологічній літературі компетентність загалом визначається як обізнаність, здатність та досвід у тій чи іншій галузі. Семантичний аналіз поняття «компетентність» передбачає його розгляд через такі аспекти, як якість компетентного, здатність; володіння здатністю, силою, вмінням, знанням; достатність, адекватність здатностей. Наявність розбіжностей у розумінні змісту компетентності, відсутність сталого розуміння поняття є підґрунтям складності самого явища.

Виникнення поняття компетентності пов'язують з Арістотелем, який говорив про «*atere*» – силу, що розвивається і вдосконалюється як риса особистості [17]. У дослідженні R.W. White категорія компетентності наповнюється особистісними складовими, включаючи мотивацію [453]. У межах сучасної освітньої парадигми компетентність виступає як інтегральна якість особистості, яка виявляється в здатності та готовності до діяльності, заснованої на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання й соціалізації [134, с. 30–32; 263].

Спосіб аналізу компетентності конкретизував Дж. Равен [245]. Він включив у сферу аналізу компоненти ефективної поведінки, наявність яких

робить достатньо ймовірним успішне завершення будь-якої діяльності. До складу цих компонентів компетентності входять когнітивні процеси (наприклад, планування або визначення можливих перешкод на шляху до досягнення мети), афективні процеси (використання емоцій – позитивних чи негативних – для виконання завдання) та звичну поведінку. Інші фактори, що впливають на досягнення мети – такі, як підтримка оточуючих та впевненість у тому, що певна поведінка не суперечить ні власним принципам людини, ні загальній думці, що слід робити в такій ситуації.

Дж. Равеном відніс до компонентів компетентності, до яких він відносить ті характеристики та здатності людей, які дають змогу їм досягати особистісно значущих цілей – незалежно від природи цих цілей та соціальної структури, в якій люди живуть та працюють. Компетентність припускає наявність не тільки інтелекту, а й здатностей. Вона передбачає також внутрішню мотивацію, яка не входить до поняття здатності як такої [245].

Дж. Равен зазначає, що види компетентності можуть бути перенесені з однієї категорії цінностей в іншу. Якщо певний вид компетентності розвивався в процесі досягнення конкретної мети, то людина буде здатна реалізувати його і при досягненні іншої мети. Але оцінюючи компетентність людини, не можна стверджувати, що вона нею не володіє, якщо не проявляє її щодо мети, яка не має для неї цінності, або навіть такої мети, яку вважає високоцінною на когнітивному або емоційному рівнях, але не уявляє її досяжною за цих обставин. Природу певного виду компетентності можна чітко визначити, описавши наслідки відсутності його прояву [245].

За Дж. Равеном, компетентність включає такі характеристики: впевненість у собі, високий самоконтроль, адаптивність, відсутність відчуття безпорадності, схильність до розмірковувань у майбутньому, увага до проблем, пов'язаних із досягненням поставлених цілей, самостійність та критичність мислення, оригінальність, настановлення на взаємний виграш та широта перспективи, наполегливість, довіра, відповідальність, терпимість у

ставленні до різних стилів життя оточуючих, розуміння плюралістичності політики, відсутність фаталізму [245].

Дж. Равен також підкреслює, що всі види компетентностей характеризуються:

- тенденцією до більш ясного розуміння цінностей та настанов щодо конкретної мети і контролю за власною діяльністю;
- залученням емоцій до процесу діяльності, пошуком та використанням зворотного зв'язку;
- прагненням до дослідження навколишнього середовища для виявлення його можливостей та ресурсів (як матеріальних, так і людських);
- знанням того, як використовувати інновації;
- впевненістю у доброзичливому ставленні суспільства до інновацій [245].

У цілому компетентність, за Дж. Равеном, представлена низкою здатностей, причому деякі з них є спільними для всіх її видів компетентностей:

- здатністю приймати правильні рішення;
- здатністю до спільної роботи заради досягнення мети;
- здатністю спонукати інших людей працювати спільно заради досягнення поставленої мети;
- здатністю слухати інших людей та брати до уваги те, що вони говорять;
- здатністю вирішувати конфлікти та пом'якшувати розбіжності;
- здатністю ефективно працювати як підлеглий [245].

І. О. Зимня, поглиблюючи підхід Дж. Равена, за яким компетентність визначається як вмотивована система здатностей, втілена у досвіді, запропонувала компонентну структуру компетентності: 1) готовність до прояву компетентності як мобілізація суб'єктних сил; 2) володіння знанням змісту компетентності; 3) досвід прояву компетентності в стандартних і нестандартних ситуаціях; 4) ставлення до змісту компетентності;

5)емоційно-вольова регуляція [109].

На думку Т.Б. Хомуленко і А.В. Поденка, характеризуючи компоненти структури компетентності, виділені І.О. Зимньою, доцільним є поєднання першого та четвертого компонентів у «мотиваційний» (готовність і ціннісно-смісловне ставлення до професії), другим компонентом виділити «когнітивний» компонент (знання змістовного та процесуального характеру), третім – «діяльнісний» (вчинково-поведінкові та операційно-діяльнісні аспекти), а четвертим – «регулятивний» (емоційно-вольова регуляція, феномени саморегуляції) [325].

Компетентність, заЮ.М. Ємельяновим, виступає як рівень опанування соціальними та індивідуальними формами активності, яка дає індивідузмогу у межах власних здібностей та статусу успішно функціонувати у суспільстві [101].

М.А. Чошанов визначає компетентність як суму мобільних знань і гнучкості у їх використанні [334].

У наукових дослідженнях Л.В. Долинської, С.Д. Максименка компетентність розглядається як адекватна орієнтація людини у самій собі і психологічному потенціалі з метою реального й ефективного використання отриманих знань для вирішення проблем [91; 183].

В аналізі компетентнісного підходу, проведеному Ю.А. Паскевською, компетентність представлена як сукупність трьох аспектів: смислового, який містить адекватність осмислення ситуації; проблемно-практичного, що забезпечує адекватність розпізнавання ситуації, адекватну постановку й ефективне виконання цілей, завдань; комунікативного, який фокусує увагу на адекватному мовленні у ситуаціях певного контексту і з приводу цих ситуацій з врахуванням відповідних культурних зразків мовленнєвої взаємодії [223].

В зарубіжній психології досить поширеним є визначення компетентності взаємодії, яке М. Athay і J. Darley розуміється як здатність до створення нових зразків реалізації ролі шляхом реконструювання знайомих,

набутих у практиці прикладів, що дає змогу діяти в специфічних змінах ситуацій взаємодії [358].

Н.О. Філонова визначає такі типи компетентностей: соціальну (соціальні досягнення, уявлення та здібності), соціально-психологічну (пов'язану зі здатністю до соціальної перцепції, емпатії, спілкування, керування іншими), концептуальну (здатність будувати концептуальні схеми, моделі, програми з самостійно отриманих знань), професійну компетентність пов'язану із досягненням вищого рівня професійності у різних видах діяльності [312].

В сучасній психологічній науці не існує єдиного погляду на визначення поняття професійної компетентності. Т.Г. Браже і Н.І. Запрудський розуміють компетентність як системне явище, що включає знання, уміння, навички, професійно значущі якості особистості фахівця, що забезпечують виконання ним власних професійних обов'язків [40; 107]. Подібної точки зору на компетентність дотримуються Р.Х. Гільмеева, Е.Ф. Зеєр, В.В. Камаєва, Н.В. Кузьміна, Л.М. Мітіна, В.П. Пугачев та інші дослідники.

Професійна компетентність розглядається також як здатність успішного вирішення проблемних ситуацій (С. Д. Смирнов) [277]; як синтез до професійно значущих знань, умінь та навичок і вміння правильно їх використовувати при виконанні власних функцій, знання можливих наслідків професійних дій, практичний досвід та результат праці людини (Л.О.Лазаренко) [163]; як така якість, що передбачає наявність внутрішньої мотивації якісного здійснення власної професійної діяльності, наявність професійних цінностей і ставлення до професії як до цінності (Ю. А. Паскевська) [223]; як цілісна системна якість особистості, структурними компонентами якої є професійно-змістовний (базовий компонент, який передбачає наявність теоретичних знань у межах фаху, що забезпечує усвідомлення змісту професійної діяльності), професійно-діяльнісний (практичний компонент, що включає професійні знання і вміння, випробувані в дії, засвоєні особистістю як найефективніші) і професійно-особистісний

компонент, який включає професійно-особистісні якості фахівця як особистості, індивіда та суб'єкта діяльності (А. Л. Бусигіна) [45]; як інтегральна характеристика, яка визначає здатність спеціаліста розв'язувати типові професійні завдання та проблеми, які виникають у ситуаціях практичної діяльності, з використанням знань, професійного та життєвого досвіду на основі сформованості мотиваційно-ціннісного ставлення до професії та професійно обумовлених якостей особистості (Н.О. Філонова) [312].

До сутнісних характеристик професійної компетентності Н.О.Філонова відносить: відповідність рівнів та змісту знань, вмінь спеціаліста і його посадових завдань та обов'язків наданим правам; вміння спеціалістів практично діяти та досягати результатів, що вимагаються; здатність продуктивно використовувати досвід колег, інноваційний досвід, вміння узагальнювати та передавати свій досвід іншим; здатність до рефлексії; мотиваційно-ціннісне ставлення до професії; сформованість професійно обумовлених якостей та властивостей особистості; готовність виконувати професійні функції відповідно до прийнятих у соціумі стандартів та норм [312].

За Г.М. Стайновим до суттєвих ознак професійної компетентності належить система знань, їх глибина та широкий діапазон; постійне прагнення суб'єкта вчитись, наявність інтересу до наукових досліджень; гнучкість мислення; комунікабельність; діалектичний світогляд; володіння методами аналізу, синтезу, порівняння, наявність абстрактного, системного та творчого мислення, просторовою уявою, творче ставлення до професійної діяльності, здатність до сміливого прийняття рішень у нестандартних ситуаціях, готовність та прагнення до професійного самовдосконалення, готовність швидко адаптуватись під час зміни технології виробництва, організації та умов праці [286].

На думку Н.В. Чепелевої, професійна компетентність психолога обумовлює специфічне поєднання теоретичних і практичних знань,

необхідних для успішного розв'язання професійно-психологічних завдань, а також сформованість метакогнітивного досвіду особистості, що дає змогу фахівцю ефективно й творчо застосовувати різноманітні техніки і технології, аналізувати і використовувати у практичній роботі особистісний досвід [348].

Н.І. Пов'якель визначає професійну компетентність як інтегральну характеристику професіоналізму, яка дає можливість визначити рівень підготовленості та здатності особистості успішно розв'язувати професійні завдання і виконувати професійні обов'язки. Професійна компетентність, наголошує автор, виступає мірилом професіоналізму і визначальним чинником, від якого залежить успішність реалізації як соціальних, так і суто життєдіяльнісних функцій фахівця [234].

І.О. Зимня виокремлює три основні групи компетентностей: компетентності, що характеризують особистість як суб'єкта життєдіяльності; компетентності, що стосуються взаємодії з іншими людьми; компетентності, що стосуються людської діяльності у всіх її проявах. Як стверджує дослідниця, ці компетентності, відбиваючись у поведінці та діяльності людини, стають її особистісними якостями. Ці компетентності, характеризуються і мотиваційними, і смисловими відношеннями, а також регуляторними складовими, поряд із когнітивними складовими та досвідом [109].

Згідно з точкою зору Т.М. Сорокіної, на професійна компетентність, а полягає у поєднанні професійно-діяльнісного компонента, який містить низку аналітичних, діагностичних та прогностичних професійних дій, і мотиваційного, що розвивається у процесі оволодіння професійною діяльністю і ґрунтується на пріоритеті цілей розвитку суб'єкта навчальної діяльності, компонентів [283].

У структурі професійної компетентності С.Адам визначає такі компоненти, як теоретико-методологічний, культурологічний, предметний, психолого-педагогічний і технологічний[3].

О.В. Бондарева виокремлює такі компоненти професійної

компетентності фахівця: мотиваційно-вольовий, функціональний, комунікативний і рефлексивний [37].

Одним із провідних видів компетентності суб'єкта професійної діяльності є комунікативна. У психології під комунікативною компетентністю розуміють складну особистісну характеристику, яка включає комунікативні здібності та вміння, психологічні знання у сфері спілкування, властивості особистості, психічні стани, які супроводжують процес спілкування. У біхевіористичній парадигмі комунікативна компетентність є розширенням діапазону поведінкових патернів і забезпечує успішність спілкування, управління ситуацією взаємодії. У когнітивній психології комунікативна компетентність розглядається залежно від рівня когнітивної сфери особистості, соціального мислення, психологічних знань; це розвинена здатність суб'єктивного контролю, що передбачає позитивний образ світу, настановлення на успіх, вміння конструювати позитивну реальність взаємодії.

У сучасній психолого-педагогічній літературі комунікативна компетентність розглядається як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії у певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії (С.Б. Ємельянова, В.І. Жукова, Т.М. Щербакова), відповідне прагматичне використання соціального знання та соціальних навичок у контексті стосунків (М. Стеффергон, М. Хьюстон, В. Штребс), здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з партнерами (Л.А. Петровська), цілісне особистісне утворення, яке забезпечує адекватне ставлення й оцінку партнера зі спілкуванню, можливість прогнозувати його поведінку (Л.В. Яковлєва).

Н.В. Ключєва наводить таке визначення комунікативної компетентності: «це такий рівень оволодіння різними комунікативними засобами, які дають змогу ефективно спілкуватись» [131]. К. Danziger пропонує таке визначення комунікативної компетентності: «здатність людини реалізувати комунікативні функції відповідно до умов ситуації» [379]. І.В. Макаровська

під комунікативною компетентністю розуміє систему психологічних знань особистості про себе та інших, вмінь та навичок спілкування, стратегій поведінки у соціальних ситуаціях, що дають можливість будувати міжособистісне спілкування відповідно до цілей та умов взаємодії [182].

В.М. Куніцина включає комунікативну компетентність до структури соціальної компетентності і розуміє її як володіння складними комунікативними навичками та вміннями, формування адекватних вмінь у нових соціальних структурах, знання культурних норм та обмежень у спілкуванні, знання традицій, етикету у спілкуванні, вихованість; орієнтація у комунікативних засобах, що властиві національному менталітету та виражають його, опанування рольового репертуару у межах професії. Соціальну компетентність автор розглядає як систему знань про себе та соціальну дійсність, систему складних соціальних вмінь та навичок взаємодії, сценаріїв поведінки у типових соціальних ситуаціях. Окрім комунікативної, до структури соціальної компетентності автор включає оперативну соціальну компетентність (загальна соціальна орієнтація та обізнаність), вербальну компетентність (міру оволодіння письмовим та усним мовленням), соціально-психологічну компетентність (знання механізмів взаємодії людей) та его-компетентність (знання себе та здатність до самопрезентації) [158].

Поняття комунікативної компетентності детально аналізується у дослідженні Ю.М. Ємельянова, який визначає її як засновану на знаннях та чуттєвому досвіді здатність особистості орієнтуватися у ситуаціях спілкування, яка передбачає соціально-психологічне навчання, тобто подальшу можливість навчатися спілкуванню [101]. Л. А. Петровською [228] до комунікативної компетентності віднесено знання соціально-психологічних факторів й уміння використовувати, враховувати їх у конкретній діяльності. На думку Л.А. Петровської, комунікативна компетентність є сукупністю навичок та вмінь, потрібних для ефективного спілкування. На думку Т.П.Григор'євої і Т.Г. Усольцевої, комунікативна компетентність є системою внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії

в певній ситуації міжособистісної взаємодії [77]. П.В. Растянніков вважає компетентність у спілкуванні системою внутрішніх засобів регуляції комунікативних дій [249]. Ю.М. Жуков необхідним компонентом комунікативної компетентності називає готовність і вміння будувати контакт. Компетентність передбачає реальне і ефективне використання людиною отриманих знань у вирішенні тих чи інших проблем [104].

Як зазначає Ю.А. Паскевська, комунікативний розвиток є умовою розвитку мовленнєвої компетентності, яка тісно пов'язана з усіма складовими професійної компетентності, вона пронизує й інтегрує їх. Компетентність у мовленні розглядається автором як складне утворення, до якого входять знання, соціальні установки, вміння та досвід у галузі мовленнєвої діяльності як система внутрішніх засобів регуляції комунікативних дій, як орієнтованість у мовленні, заснована на знаннях та чуттєвому досвіді індивіда, а також вільному володінні засобами спілкування[223]. В.Л. Захаров і Н.Ю. Хрящева визначили такі фактори компетентності у мовленні таким чином: мовленнєві вміння та навички, корекція та розвиток настановлень, потрібних для успішної мовленнєвої діяльності, здатність адекватно і повно сприймати та оцінювати себе та інших людей, а також взаємини, які складаються між людьми, корекція та розвиток системи ставлень особистості [106]. До того О.О. Бодальов відносить до вагомих складові мовленнєвої компетентності особливості пізнавальних процесів людини – відображення, його емоційна сфера – ставлення та поведінка – звернення, які виникають протягом спілкування [33].

На думку П. П. Горностая, рольова компетентність виступає важливою складовою життєвої компетентності особистості [75]. Життєва компетентність охоплює здатності і вміння людини вирішувати життєві проблеми. На підставі теоретичного аналізу близьких за змістом понять «компетентності у спілкуванні», «соціально-психологічної компетентності», «комунікативної компетентності» та «компетентності у взаємодії»

П.П.Горностай визначає рольову компетентність як здатності та вміння вирішувати життєві проблеми, пов'язані з рольовою поведінкою, функціонуванням життєвих ролей або засобами рольової поведінки [75].

Рольова компетентність, на думку автора, передбачає здатність оперативно володіти своїми психологічними ролями, виступати суб'єктом цих ролей, використовувати рольову поведінку у процесі власної життєдіяльності та життєтворчості, які мають вплив на гармонійну рольову самореалізацію особистості. П.П. Горностай розглядає рольову компетентність як інтегральну характеристику особистості. Науковець визначає чотири компоненти особистості. Першим її компонентом є рольова варіативність, тобто різноманіття репертуару психологічних ролей особистості. Другий компонент рольової компетентності – це рольова гнучкість, тобто вміння легко переходити від однієї ролі до іншої. Третій компонент припускає, що рольова глибина свідчить про розвиненість глибинної структури ролей, опору особистості у рольовій поведінці не тільки на рольові очікування інших, а й на такі особистісні утворення, як рольова ідентичність, рольова Я-концепція, рольові переживання. Четвертим компонентом рольової компетентності автор вважає здатність до рольової децентрації та прийняття ролі інших. Рольова децентрація – це складне психологічне утворення, яке передбачає ряд вмінь та здатностей, а саме: здатність до перевтілення (вміння грати ролі інших), рольова емпатія (вміння розуміти внутрішню логіку, вміння дивитись на світ очима іншого, з позицій його рольової Я-концепції), рольова рефлексія (вміння оцінити саму себе, свою рольову поведінку, здібність визначити та прогнозувати рольові очікування стосовно себе) [75].

Тісно пов'язана з рольовою соціальна компетентність особистості професіонала. Вона відображає міру конструктивності людини як суб'єкта соціальної взаємодії. Соціальна компетентність розглядалась як особливий вид соціальної поведінки (Ю. Хабермас, В. Уайт), як фактор групового менталітету (А. Бандура, У. Мішель), як досягнення гармонійного балансу

між прагненнями бути індивідуальністю та слідувати нормам та цінностям групи, що приводить до соціального успіху (Е. Грофман), як поєднання знань та переживань, пізнання та дії у важливіших аспектах соціалізації людини в онто- та професіогенезі (А. В. Брушлінський). На думку Л.О.Лазаренко, соціальна компетентність дає змогу орієнтуватись у будьякій соціальній ситуації, приймати правильні рішення та досягати цілей.

М. Dorfner описує соціальну компетентність як володіння людиною когнітивними, емоційними моделями поведінки, які забезпечують успішність соціальної взаємодії [384]. М. Аргайл називає соціальну компетентність сплавом комунікативної та професійної компетентності, і визначає такі її ознаки: соціальна сенситивність та точність соціальної перцепції, різноманітний репертуар вмінь та навичок, значущих для професіонала в певній галузі, здатність виражати заохочення та повідомляти про винагороду, які є суттєвими для соціальної ситуації взаємодії, стійкість, спокій та рівновага як альтернатива соціальної тривожності [16].

Узагальнюючи вітчизняні дослідження соціальної компетентності, Л.О. Лазаренко визначає її як операціональне поняття, здатність конструювати прогностичні моделі поведінки, уміння приймати та асимілювати вимоги соціальної реальності, а також здатність до рефлексії соціальної дійсності особистості [163]. На думку Н. В. Ляхової, Соціальна компетентність особистості, за Н.В. Ляховою – інтегративна риса, що забезпечує позитивне ставлення до себе та інших людей, вона заснована на визнанні суб'єктивності іншого і власної суб'єктності. Дане інтегративне особистісне утворення представлено таким змістом: прийняття себе, адекватне оцінювання своєї особистості, самоконтроль поведінки і діяльності, особистісна рефлексія; прийняття іншої людини, визнання її суб'єктності, шанобливе ставлення до іншого, комунікативна рефлексія [180].

На думку Н.В. Кузьміної, психологічна компетентність являє собою складне утворення таких компетентностей, як аутопсихологічна компетентність, акмеологічна компетентність та рефлексивна компетентність

[152]. У свою чергу, Н.В. Яковлева розуміє психологічну компетентність як функціонування системи саморегуляції людини [352]. Т.Є. Єгорова позначає цим терміном ієрархію усвідомлених смислових утворень, які складають Я-концепцію і свідчать про аутокомпетентність [100].

Аутопсихологічна компетентність являє собою сукупність умінь, спрямованих на самодіагностику, самокорекцію, саморозвиток, самомотивування та ефективну роботу з інформацією, на розвиток психологічної компетентності, і характеризується адекватною самооцінкою та прагненням до професійного зростання (О.О. Бодалев, В.М. Казанцев, . О.М. Сухов). Вона розглядається як вміння усвідомлювати рівень власної діяльності, здібностей, знання про способи професійного самовдосконалення (Т.М. Щербакова); як самостійна структура психологічної компетентності, що дає можливість використання психологічних знань для здійснення самозмін на різних етапах життєдіяльності суб'єкта, як специфічна готовність і водночас здатність суб'єкта до постійної цілеспрямованої активності у напрямку зміни особистісних рис та поведінкових характеристик, розвитку й оптимального використання власних психічних ресурсів (Є.Г. Єгорова).

Наявність аутопсихологічної компетентності забезпечує, на думку Л. А. Степной, операційно-технологічний рівень саморозвитку особистості у різних професійних сферах. Вона виражається у готовності та здатності до орієнтації та регуляції у внутрішньоособистісному просторі, а також знання про самк себе, регуляцію психічних станів та властивостей, зміну особистісних якостей та поведінкових характеристик [294].

Крім того, акмеологічну компетентність Ю.С. Артемов, С.В. Макаров розглядають як багаторівневе інтегральне особистісно-діяльнісне утворення, яке дає можливість особистості ставити та ефективно розв'язувати завдання та проблеми різного рівня складності в галузі самоактуалізації, самовдосконалення та самореалізації у різних сферах життєдіяльності

насамперед, у професійній сфері [18; 181]. Н.О. Філонова розуміє акмеологічну компетентність ширше – як інтегральну здатність людини вибудовувати власний поступальний розвиток у різних сферах життєдіяльності з постійним ускладненням завдань та зростанням рівня досягнень, які найбільш повно реалізують ресурси особистості [312].

Підсумовуючи, зазначимо, що в межах психологічної думки існує декілька підходів до визначення компетентності. Так, соціально-психологічний підхід до дослідження компетентності (Ю.М. Ємельянов, . Ю.М. Жуков, Л.О. Петровська, П.В. Растянніков) розглядає це поняття в контексті соціальної взаємодії, виокремлює комунікативну її складову. Психолінгвістичний підхід (О.О. Леонтьєв) визначає компетентність через уміння, що дають змогу швидко й правильно орієнтуватися в умовах мовленнєвого спілкування, правильно будувати своє мовлення, обирати зміст акту спілкування й адекватні засоби його передачі та також забезпечення зворотного зв'язку. Акмеологічний підхід (К.О.Абульханова-Славська, О.О. Бодальов) розглядає компетентність у контексті професійного самовдосконалення як інтегральний результат акмеологічної культури фахівця і визначає у змісті поняття такий показник, як акмеологічні інваріанти, що обумовлюють потребу до активного саморозвитку особистості. У суб'єктному підході (Є. І. Огар'єва) підкреслюється, що сутність компетентності відображає функціональний аспект професійної діяльності, ступінь взаємозв'язку об'єктивної професійної діяльності й суб'єктивних можливостей особистості, які дають змогу ефективно виконувати діяльність.

У концепції саморозвитку особистості на етапі професійного становлення метакогнітивна компетентність представлена Т.В.Сергєєвою через метазнання: вона виступає основою розвитку екзистенціальної, соціальної та професійної компетентності і поділяється на предметну та психологічну компетентності. Предметна метакогнітивна компетентність

обслуговує предметну діяльність і включає знання про предмет дослідження як об'єкт пізнання, що охоплює його функціональну структуру, зміст, пізнавальні та тренувальні предметні дії. Ця компетентність є результатом переходу на метакогнітивний рівень розуміння системи предмета. Психологічна метакогнітивна компетентність, на думку автора, обслуговує цілеспрямований саморозвиток, який відбувається у самому процесі освоєння конкретного предмета і включає знання про закономірності цього процесу, знання про себе, знання про умови середовища, знання про взаємодію з середовищем, де відбувається саморозвиток особистості. На основі предметної метакогнітивної компетентності формується, за Т.В.Сергєєвою, професійна компетентність, а на основі психологічної метакогнітивної компетентності – екзистенціальна та соціальна компетентності [271].

2.2. Рефлексивна компетентність як основа організації метакогнітивного досвіду

Метакогнітивна компетентність формується в процесі становлення метакогнітивного досвіду, динаміка процесу структурування якого залежить від рівня розвитку рефлексії і такої вищої форми її існування у компетентного фахівця як рефлексивна компетентність.

Одну з перших спроб етимологічного аналізу рефлексії зробив М.Г. Алексєєв: «Слово рефлексія є похідним від латинського слова «рефлексус», що означало: внутрішній, звернений до моря і відбиваючий його хвилі в бік затоки ... У вісімнадцятому столітті з'явився переклад цього слова – восклоненіє.» [10, с. 13]. І тільки в 1848 р. в роботах В.Г.Белінського була вперше зроблена калька з німецької, тобто наше сучасне звучання (і смислове усвідомлення) цього слова». Здійснене І.М. Семеновим етимологічне дослідження слова «рефлексія» розкриває не тільки його традиційні латинські корінні, а й польські запозичення, асиміляцію яких

вітчизняною літературно-філософською думкою треба враховувати при теоретичній розробці та методологічному обґрунтуванні наукового зокрема, психологічного значення поняття «рефлексія».

У психологічному словнику А.В. Петровського і М.Г. Ярошевського рефлексія (від лат. *reflexio* – звернення назад) визначається як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів та станів [229].

Поняття «рефлексія» спочатку виникло у філософії – вже у Сократа, Платона, Арістотеля можна знайти роздуми про деякі ключові аспекти рефлексії в актуальному її розумінні. В Арістотеля суб'єктом і об'єктом рефлексії є розум і діяльність, де розум – божественне і єдине начало, діяльність розуму – життя; окрема людина не може рефлексувати, це лише прерогатива божественного розуму, тому Арістотель залишає за людиною лише самоспостереження [17].

В епоху Середньовіччя і Відродження філософи переосмислюють роль розуму та починають наділяти ним людину. Людина розуміється тепер як єдність розуму – частини від божественного і тіла – людського. Посередником між Богом та людиною є ангели, які бачили людину наскрізь, але очима іншого – Бога. Передаючи волю Бога, ангели допомагають людині подолати тілесні потяги на шляху до розвитку духовності. Отже, ангели – це середньовічна метафора рефлексії [144].

В Новий час філософи розглядають розум як свідомість і описують його як властивість душі людини, закріплюючи за ним здатність до рефлексії природи потягів. Поняття рефлексії, наближене до сьогодення, зароджується в Новий час завдяки полеміці Дж. Локка і Г. Лейбніца, в якій рефлексія наділяється суб'єктивної діяльності як «повороту духу до Я». І. Кант підкреслював аналітичний характер рефлексії, зазначаючи, що без неї неможливі ні судження, ні порівняння [116].

І.Г. Фіхте розрізняє два стани свідомості – сприйняття і рефлексію, де остання підносить знання не тільки над поєднанням його з буттям, а й стосовно самої будови. І.Г. Фіхте підкреслював, що рефлексія, завдяки

здатності затримувати потік причинності, створює можливість для розвитку та становлення особистості [314]. Г. Гегель, аналізуючи поняття «рефлексії» як руху думки, вважав, що її зміст полягає у виході за межі безпосереднього і в «абсолютному зворотному поштовху всередину самого себе» [66].

Когнітивні засади рефлексивної компетентності втілюються в характеристиці рефлексивного мислення. Зокрема, Д. Д'юї, аналізуючи роль рефлексивного мислення у вихованні, намагався розкрити його механізми, є таким чином: призупинка судження на час дослідження; пошук нових матеріалів для підтвердження чи спростування початкових думок; усвідомлення нових фактів і основ; підтримка стану сумніву. Рефлексивне мислення, вважає Д'юї, завжди неспокійне та виявляється у ставленні не тільки до думок, які сприймаються людиною, а й до своїх думок [97].

М. Хайдеггером і М. Фуко показано, що рефлексія являє собою спосіб пояснення, пов'язаний з новоєвропейською суб'єктивністю і мисленням – спосіб, націлений на розвиток сформованих структур мислення [217, с. 449].

Методолог Г.П. Щедровицький розглядає рефлексію у контексті діяльності, зокрема, як процес та структурний елемент діяльності іа як принцип розгортання схем діяльності. Рефлексія можлива, якщо у процесі діяльності індивід отримує результат, який його не задовольняє, не може знайти потрібний матеріал, або не може здійснити необхідні дії. Кожна з цих причин спонукає індивіда до аналізу діяльності. Механізм рефлексії полягає у рефлексивному виході, рефлексивному поглинанні, рефлексивній кооперації. Здатність індивіда вийти «із своєї попередньої позиції діяча і перейти в нову позицію – зовнішню, як по щодо до попередніх, уже виконаних діяльностей, так і по відношенню до майбутньої діяльності, яка проектується» називається рефлексивним виходом і нова позиція індивіда бачиться як рефлексивна [343, с. 490]. Діяльність індивіда у рефлексивній позиції поглинає попередні форми діяльності як матеріал для аналізу і майбутню форму – як об'єкт для проектування. На принципі рефлексивного поглинання ґрунтується рефлексивна кооперація як між різними

діяльностями, так і між індивідами.

В онтологічному підході до рефлексії О. С. Шаровим вона визначається як центральний феномен внутрішньої активності людини та базовий механізм самоорганізації психічної активності, а отже, це механізм регуляції взаємодій людини у світі [339].

Аналіз філософських інтерпретацій рефлексії, здійснений О. Кравців, дає змогу виокремити такі її характеристики: спрямованість на вдосконалення особистості; забезпечення усвідомлення перебігу мисленнєвих процесів; здатність рефлексії виступати необхідною умовою і чинником розвитку діяльності й її суб'єкта; предметність рефлексії як спрямованість її процесів на певний ідеальний об'єкт свідомості (думки, спогади, образи сприймання та уяви) і самосвідомості – на створення Я-концепції [145].

.Узагальнення результатів досліджень дало змогу на початку 1980-х рр. поставити питання предмета і психологічного вивчення рефлексії. В межах метадіяльнісного трактування рефлексія визначалась як діяльність із встановлення зв'язків об'єктів, яка відбувається шляхом рефлексивного виходу (Г.П. Щедровицький) і складається з п'яти етапів: зупинка, фіксація, об'єктивація, відчуження, символізація (А.М. Алексєєв). В іншому трактуванні рефлексія розумілась як мислення та перебудова суб'єктом змісту своєї свідомості (І.М. Семенов, С.Ю. Степанов). При вивченні рефлексії виходять з того, що її прояви – сутнісно метамовні перетворення (В.Ю.Баскаков, О. Р. Лурія, П.Б. Паршин); вони інтелектуальні (О. З. Зак); є комплексом упорядкованості (структури та динаміки) та упорядковування (управління та розвитку) (І. М. Семенов, С. Ю. Степанов); є результатом зіткнення з труднощами та реорганізації (Ж. Піаже). Вивчаються різні сторони рефлексії – самооцінка (М. Є. Боцманова, А.В. Захарова), самоаналіз (К. Хорні), самоуправління (Н.В. Крогіус, Ю. М. Кулюткін, О.К.Тихомиров), саморегуляція (М. І. Боришевський, С.П. Бочарова, .Я.Ляудіс), самоконтроль (Л. В. Берцфаї, Г. С. Нікіфоров, Т. В. Романко), свідоме орієнтування (С. П.

Бочарова, П. Я. Гальперін, Д. М. Дубовис, Т.Б.Хомуленко).

Зазначені вище аспекти рефлексії представлені найбільш повно у дослідженнях І. М. Семенова і С. Ю. Степанова як функції усвідомлення, контролю, регуляції. О. А. Анісімов пропонує інший варіант поділу функцій рефлексії: рефлексивна функція виникає та реалізується у будь-якій діяльності, в якій виникло ускладнення, при цьому дослідницька функція рефлексії (реконструкція виникнення ускладнення) обслуговує перехід від критичної (з'ясування причини ускладнення) до нормативної (перебудова попередньої норми) функції. Критика та нормування, у свою чергу, забезпечують рефлексування, а відтворення картини здійсненої діяльності дає матеріал для критики та подальшого нормування.

В дослідженнях А. В. Карпова, М. І. Найдьонова, Л. А. Найдьоновой, І.М. Семенова, С.Ю. Степанова було обґрунтовано особливості групових рефлексивних процесів та структури, створено моделі рефлексивної психології.

Ряд дослідників – Ю.С. Давидов, О.З. Зак, Я.О. Пономарьов, І.М. Семенов, С. Ю. Степанов – визначають рефлексію як здатність людини усвідомлювати власну поведінку і діяльність; розуміють її як одну з функцій свідомості, зокрема, процесу цілепокладання. Інші дослідники виходять з більш широкого розуміння сутності рефлексії, коли поєднуються як самовідображення, так і відображення інших, здатність стати на позицію дослідника іншого «персонажа», його дій і думок (В. Козієв, В.Соковнін й ін.). Наприклад, В. Козієв головним у рефлексії вважає здатність індивіда відійти від своєї точки зору, перейти на позицію іншого чи на об'єктивну позицію, що дасть змогу йому зрозуміти або інших, або самого себе. Отже, на думку автора, рефлексія виявляється у здатності дивитися на речі з точки зору іншого [132]. Г.С. Сухобська під рефлексією розуміє «здатність аналізувати та оцінювати власні дії “збоку”, очима інших людей» [298]. У визначенні С.Б. Давлетчиної вказується, що рефлексія – зосередженість свідомості людини на самій собі, власних образах, думках та почуттях [79].

Д.І. Суарес Родрігес вважає рефлексію «цілісним» феноменом і відкидає можливість типологізації її форм та проявів [295]. Ю.І. Лобанова розрізняє два види рефлексії за спрямованістю на об'єкт рефлексії: предметну, контролюючу конструктивну діяльність і соціально-психологічну, щообслуговує ситуації мікросоціальної взаємодії [172]. Як зазначає Г.П. Щедровицький, рефлексія – один з найбільш цікавих, складних та містичних процесів у діяльності; одночасно рефлексія є найважливішим елементом у механізмах розвитку діяльності [343, с. 271].

В.І. Слободчиков озрізняє такі типи рефлексії: покладальну, порівняльну, визначальну та синтезувальну (цілісну). Покладальна рефлексія вивільняє свідомість зі стану поглиненості професійною діяльністю і буттям. Порівняльна рефлексія «підіймає» свідомість над пов'язаністю з конкретним психічним утворенням процесу мислення, уяви чи сприйняття. Визначальна рефлексія обумовлює мисленнєве упредметнення принципів діяльності у формі поняття, що виступає і формою даності певного об'єкта, і засобом його мисленнєвого відображення. Синтезувальна рефлексія встановлює у кожному певному Я присутність не-Я, де Я виявляється реалізованою дійсністю [275].

І.Л. Пономаренко розглядає змістовну рефлексію як процес відображення, що є релевантним високому рівню розвитку рефлексивності (здібності до рефлексії), та формальну рефлексію – як процес відображення, який відповідає низькому рівню. Автором підкреслено, що важливою умовою здійснення змістовної рефлексії вважається її предметність рефлексії, що розуміється як зацікавлене включення людини в певну діяльність, яке за умови послідовного звертання приводить до розвитку рефлексивності у цій галузі [237].

, Розглядаючи процес розгортання рефлексії, А.А.Тюков, визначає шість компонентів механізму рефлексії, до яких відносить рефлексивний вихід за межі основної діяльності і звертання до неї як до певного змісту, який потрібно зрозуміти; інтенційність як суб'єктивну спрямованість щодо

уявлення про цілісний зміст діяльності, яка у процесі рефлексії передусє будь-якому аналізу та пізнанню власної діяльності; первинна категоризація як категоріальне оформлення рефлексивного виходу та інтенції, яке задає загальні межі «нового» рефлексивного погляду. Залежно від того, які категорії та логічні системи мислення використовуються, розрізняють загальні типи рефлексії; конструювання системи рефлексивних засобів, які забезпечують визначеність усвідомленого змісту діяльності; схематизація рефлексивного змісту, тобто усвідомлення цілісної картини рефлексуючої діяльності, яка забезпечує її «усвідомлене інобуття»; об'єктивацію рефлексивного змісту: відрефлексована діяльність у вигляді рефлексивного опису починає існувати як нова модель діяльності, яка відображається, набуваючи вигляд предметного змісту та об'єкта [307; 308].

А. Б. Холмогорова, визначаючи рефлексію як особистісну форму регуляції мислення, також класифікує види рефлексії залежно від функцій, які вони реалізують у діяльності, і розрізняє контрольну, конструктивну, мобілізуючу і захисну рефлексію [322]. У межах того ж напрямку І.С.Россохін говорить про два типи рефлексії, різних за своїм впливом на психічне здоров'я особистості: патогенну і саногенну рефлексію [255].

А. В. Карпов виділив різні рівні рефлексії залежно від ступеня складності змісту, що рефлексується: а) перший рівень включає рефлексивну оцінку особистістю актуальної ситуації, оцінку своїх думок і почуттів у цій ситуації, а також оцінку поведінки в ситуації іншої людини; б) другий рівень передбачає побудову суб'єктом судження про те, що відчувала інша людина в тій самій ситуації, що вона думала про ситуацію і про самого суб'єкта; в) третій рівень включає уявлення про думки іншої людини, про те, як вона сприймається суб'єктом, а також уявлення про те, як інша людина сприймає думку суб'єкта про саму себе; г) четвертий рівень містить уявлення про сприйняття іншою людиною думки суб'єкта з приводу думок іншої про поведінку суб'єкта в тій чи тій ситуації [119].

Г. О. Бітяєвою було визначено функції рефлексії, до яких автором

віднесено розвивальну, яка забезпечує особистісне зростання і виступає як здатність до критичного самоаналізу; самопізнавальну та самоорганізуючу, яка передбачає самоаналіз власних вчинків; соціальну, що передбачає розвиток партнерських особистісних якостей; пізнавальну, як усвідомлення особистістю того, що вона розуміє; інтегруючу, яка забезпечує зв'язок операціонально-предметного аспекту мислення та сенсів суб'єкта; функцію забезпечення усвідомленого ставлення суб'єкта до здійснюваної діяльності та до власних думок [29].

Н.М. Пінегіна виокремила пізнавальні функції рефлексії, функції самовдосконалення, розвитку та творчості, конструювання та переосмислення, а також регуляції, критики, контролю, обґрунтування та оцінки, інтеграції, виходу за межі діяльності. Серед них а провідною автор вважає функцію подолання скрути в діяльності через розвиток самої діяльності [231].

У вітчизняній психології логіко-математичну концепцію рефлексії представлено у дослідженнях В.А. Лефевра [171]. Розроблена ним технологія обчислення рефлексії є своєрідною «алгеброю конфлікту». Запропонована автором концептуальна модель рефлексії як «відображення на табло свідомості образу себе та інших» властива інтелектуальній традиції. Але . В.П. Зінченко зауважує, що при всій важливості аналізу процедур рефлексивного вибору до них не можна звести все життя свідомості [111].

Характеризуючи інтелектуальну рефлексію, І. С. Ладенко трактує її механізм як «упорядковану сукупність правил, достатніх для виявлення норми відповідності чи невідповідності компонентів продуктивної дії» [161; 162]. На його думку, сукупність правил повинна бути: завжди результативною; узгодженою, тобто за допомогою одних і тих даних не можуть бути отримані різні результати; повною, тобто вона повинна вміщувати всі необхідні правила; незалежною, тобто вилучення з неї хоча б одного правила робить її недостатньою для отримання потрібного результату.

Інший підхід до дослідження рефлексії зосереджується на системно-психологічному вивченні взаємодії різних видів інтелектуальної та особистісної рефлексії (І.М. Семенов, О.А. Поліщук). У сучасній психології термін «психологія рефлексії» став вживатися, починаючи саме з робіт цих авторів. Так, у науковій школі С.Ю. Степанова розглядаються поняття «рефлексивність», «рефлексивна здатність», «рефлексивна готовність», «рефлексивна компетентність», «рефлексивно-інноваційний потенціал» та «рефлексивна культура». Рефлексивність розглядається автором як властивість особистості, спосіб життєдіяльності, механізм спілкування людей, взаємодій, у процесі здійснення яких рефлексія розгортається у всій своїй повноті [287].

Аналізуючи механізм рефлексії, І.М. Семенов і С.Ю. Степанов підкреслюють, що процес рефлексії є певною послідовністю: репродукція стереотипів, регресія переживання, кульмінація натхнення, прогресія самосвідомості, продукція інновації [293]. Автори наголошують на тому, що рефлексія є процесом перебудови суб'єктом змісту своєї свідомості. У цьому процесі вони виділяють п'ять фаз: 1) актуалізація смислових структур «Я»; 2) використання цих структур при апробації різних стереотипів досвіду та шаблонів дій; 3) їх дискредитація в контексті виявлених суперечностей; 4) інновація принципів конструктивного подолання цих суперечностей; 5) реалізація інновацій через реорганізацію змісту особистого досвіду.

Типологія рефлексивних процесів передбачає виокремлення рефлексії інтелектуальної (екстенсивна, інтенсивна, конструктивна), особистісної (ретроспективна, ситуативна, перспективна), комунікативної, кооперативної та синтетичної (екзистенціальна та культурна). І все ж частіше в науковій літературі має місце диференціація двох основних типів рефлексії: інтелектуальної (предметно-операційної) та особистісної (ціннісно-смислової).

І. М. Семенов і О. А. Поліщук, характеризуючи види інтелектуальної рефлексії, стверджують, що екстенсивна рефлексія контролює та визначає

рух в очевидному для суб'єкта предметному змісті. Вона вербально проявляється в таких видах висловлювань, як «настанови» (до майбутніх та очевидних дій) і «фіксації» (виконаних кроків та досягнутих проміжних результатів). Інтенсивна рефлексія, у свою чергу, регулює предметне перетворення ситуації і виражається у вигляді «запитань» (до незрозумілих моментів), які поглиблюють розуміння суб'єктом ситуацій та оцінок (різних особливостей пошуку), що остаточно визначають ставлення суб'єкта до завершеного руху у змісті. Конструктивна рефлексія організує цілісність протікання мисленнєвого процесу, вербально виражаючись у таких функціях висловлювань, як «припущення» та «ствердження», що складають зазвичай єдиний мовленевий комплекс. Особистісну ситуативну рефлексію презентують висловлювання «мотивування» (здійснюють актуалізацію ставлення, яке зберігається у пам'яті) та «самооцінки» (реалізують стійке ставлення). У ретроспективній особистісній рефлексії це висловлювання «кваліфікації» (ретроспективна схематизація здійсненого у вигляді реконструкції у змісті пам'яті) та «феноменологізації» (презентують смисл майбутнього). У перспективній особистісній рефлексії це «проблематизації» (переосмислення суперечностей) та «самовизначення» (ідентифікація особистості з обраним)[287].

І.О. Котик визначено основні аспекти рефлексії, до яких автором віднесено усвідомлення, переосмислення та самопізнання. Автором також наведено основні характеристики рефлексії: обумовленість проблемною ситуацією, процесуальність, дискретність процесу, вихід у надситуативну позицію, вихід за межі власного «Я», цілеспрямованість, активність, діалогічність, творчість як процес творення нового себе, формування власної суб'єктності, зумовленість попередніми знаннями [144].

В.Я. Буторін визначає функціональні рівні рефлексії під час переробки інформації, на першому з яких відбувається засвоєння інформації про предмети та явища природного та соціального середовища, включення їх у систему знань; на другому, власне рефлексивному, – здійснюється процес

усвідомлення факту впливу соціальної інформації, її ролі та місця у життєдіяльності людини і трансформацію за допомогою рефлексії у власне знання[119].

А.В. Карпов, підкреслюючи зв'язок процесів рефлексії та метапізнання, визначає їх спільні функціональні риси, що полягають у здійсненні моніторингу, регуляції та контролю суб'єктом власних пізнавальних процесів. На думку автора, рефлексія та метапізнання виступають засобами внутрішнього зворотного зв'язку, завдяки якому здійснюється пізнання світу [118].

На думку В.М. Розіна, рефлексія передбачає, по-перше, передбачає вихід зі сформованого мислення, предмета, реальності і можливість ніби з іншої площини уявити (описати, схематизувати) матеріал того, що було в тому місці, звідки індивід, що рефлексує, вийшов. По-друге, рефлексія – це настановлення на розвиток, зміна, продуктивне мислення, що протистоять настановленню відтворення сформованих способів роботи. По-третє, рефлексія передбачає специфічне пояснення власної роботи і мислення, а саме: в реальності діяльності та розвитку [254].

У гуманістичній психології Р. Асаджіолі [19], А. Маслоу [193], К.Роджерсом [251] рефлексивність розглядається як властивість, яка забезпечує самовдосконалення та самоактуалізацію особистості. В символічному інтеракціонізмі, зокрема у Дж. Міда, поняття рефлексії розкривається через поєднання механізмів інтерпретації та контролю у забезпеченні точності, повноти та якості самоідентифікації індивіда, спричиняє рефлексивне уявлення про себе, яке задається зовнішньою позицією щодо «Я» (розототожнення) у спілкуванні це результат соціально-психологічної рефлексії [64; 145; 206].

Логіка розвитку експериментальної психології потребувала доповнення домінуючого в ній із середини ХХ ст. когнітивізму (Дж. Брунер, І. Найссер, Ж. Піаже й ін.), що виникли як реакція на нього в середині ХХ ст. метакогнітивізмом (А. Браун, Т. Вайс, Л. Гайдусекі, Д. Деніелс, Д. Дорнер,

Л. Каррел, В. Маттеус, Дж. Флейвелл, М. Феррарі та ін.), де рефлексія є однією з центральних категорій у вивченні пізнавальних процесів. При цьому активно вивчалась специфіка рефлексії [374].

У книзі D. Schon «Рефлексуючий практик» було показано, що професійна компетентність людини залежить не тільки від формальних знань та прийомів роботи, а й від здатності побудувати власну систему уявлень про те, що відбувається, з використанням цієї метою такого рефлексивного засобу, як «діалог з проблемою». Американський філософ розглядав рефлексію як тип пізнання, як характеристику професійної практики і як загальне інтелектуальне тренування. Автор вважав теоретичне знання не єдиним, яке функціонує у сфері практики, і підкреслював, що існують практичні знання, які можуть бути особистими, ситуативними і т. д. Рефлексія є пізнанням, яке має свій власний об'єкт і перетворює імпліцитне знання в експліцитне.

Неоднозначність в оцінці значення поняття «рефлексія» для психології безсумнівно пов'язана з тим, що спочатку воно зі складностями входило в понятійний апарат експериментальної психології з причин свого генетичного зв'язку з інтроспекцією. І якщо представникам Вюрцбурзької школи та їх послідовнику О. Зельцу вдалося звільнити процедури дослідження психічних процесів від негативних сторін інтроспекції, зробивши об'єктивною техніку самоспостереження, то аналогічний перехід до позитивного аналізу рефлексивних процесів у період формування експериментальної психології вищих психічних функцій так і не було завершено. Експериментальні дослідження рефлексії стали інтенсивно розвиватися в зарубіжній психології тільки в межах метакогнітивізму, починаючи з робіт про метапам'ять J. Flavell [390].

Зокрема, J. Dewey розглядає рефлексію як двобічний процес мислення, який включає у себе декілька типів: від відомого до невідомого, від минулого до майбутнього та від конфлікту до пошуку шляхів його розв'язання вирішення [381].

S. Kemmis розуміє рефлексію як діалектичний процес, у якому індивід має внутрішній діалог, заснований на аналітичному розгляді власних думок. Такий аналіз здійснюється ззовні, стосовно до конкретної ситуації, на яку спрямований процес мислення. Виходячи з такого визначення рефлексії, її можна розглядати як найважливіший шлях адаптації у вирішенні проблем. Така діалектична інтеракція включає суттєві елементи критичного та творчого підходу до проблеми(402).

У дослідженнях J. Dewey, J. Calderhead підкреслено роль рефлексії у ситуаціях вирішення проблем: рефлексія виникає тоді, коли індивід перебуває у стані сум'яття, когнітивної невірноваженості, у сумнівах та невпевненості [381; 373].

W. Louden, характеризуючи рефлексію, підкреслює такі її ознаки, як включення інтроспекції, схильність до самоаналізу, прагнення оцінити та зрозуміти самого себе [410]. А на думку J. Dewey, відкритість, постійне самооцінювання, почуття відповідальності, інтелектуальна чесність є рисами духовного світу індивіда, включеного у рефлексію [381].

У дослідженні О. Кравців розкрито теоретико-методологічні підходи до дослідження професійної рефлексії та її структури, подано структурно-функціональну модель професійної рефлексії, а також окреслено структуру рефлексивного потенціалу, розкрито роль рефлексивних ситуацій у професійній діяльності і дано їх якісні характеристики. Слушною є думка автора про те, що рефлексивні процеси реалізуються у поведінковому, афективному та когнітивному вимірах. Поведінковий вимір характеризується відображенням і переосмисленням вчинків суб'єкта як з погляду його самого, так і з точки зору сприймання його іншими людьми. В афективному аспекті суб'єкт не тільки емоційно оцінює свою поведінку, а й прогнозує емоційне ставлення до нього інших. Когнітивний вимір рефлексії виявляється у процесі опосередкованого розуміння самого себе, що ґрунтується на уявленні суб'єкта про те, як його розуміють інші, і спирається на осмислення, інтерпретацію, оцінку й узагальнення як змісту власних вчинків, так і

мотивів своєї поведінки. Автор підкреслює, що зазначені процеси є необхідною умовою розвитку професійної рефлексії [145].

О. Кравців визначає професійну рефлексію викладача вищої школи як осмислення, оцінку та перетворення ним особистого досвіду професійної діяльності у контексті цілісної життєдіяльності, набуття якомога адекватніших знань про свою професійну діяльність, про світ, про інших людей, а відтак, як побудову нового образу самого себе як професіонала [145]. Професійна рефлексія, на думку автора, є необхідною умовою адекватного оцінювання себе як суб'єкта діяльності і спілкування. Постійний перегляд власних дій, якостей, позицій, самооцінок, уміння враховувати позитивні і негативні реакції оточуючих на свою діяльність та об'єктивна їх інтерпретація, визначення причин труднощів допомагають педагогу ефективно керувати освітнім процесом і оптимізувати свої стосунки з іншими його суб'єктами.

О. Кравців у структурі професійної рефлексії викладача виокремлює: кооперативну, особистісну, інтелектуальну, комунікативну рефлексії. Результатом кооперативної рефлексії є новоутворення у сфері свідомості та самосвідомості (вміння та навички взаємодії). Інтелектуальна рефлексія здійснюється у процесі дискурсивного розв'язання задач і пов'язана зі ставленням суб'єкта до того чи іншого змісту як сумнівного, незрозумілого та виражається у вигляді «запитань» і «оцінок». Комунікативна рефлексія полягає в усвідомленні суб'єктом того, як його сприймають, оцінюють, ставляться до нього інші («Я очима інших»). Особистісна рефлексія є внутрішнім психологічним чинником інтеграції людського Я та самореалізації творчої активності людини в ситуаціях самовизначення та вибору. Автор запропонував концептуальну модель професійної рефлексії викладача, зміст якої відображає стрижневі характеристики його діяльності і поєднує в собі такі структурні елементи: тип рефлексії (покладальну, порівняльну, визначальну, цілісну (синтезувальну), види професійної рефлексії (комунікативну, особистісну, інтелектуальну, кооперативну) та її

операційний склад – рефлексивні уміння, навички і дії[145].

А.М. Веремчук визначає професійну рефлексію вчителя як психологічний механізм професійного самовдосконалення і самоактуалізації, що виявляється в здатності фахівця займати аналітичну позицію стосовно самого до себе і своєї професійної діяльності, одним із критеріїв сформованості якої є психологічна готовність до здійснення цієї діяльності. Процес формування професійної рефлексії вчителя відбувається в процесі оволодіння і тривалого виконання діяльності, що забезпечує якісно новий, більш ефективний рівень розв'язання складних професійних завдань в умовах навчально-виховного процесу, в тому числі і в умовах когнітивного дисонансу [51].

М.В. Лук'яноюю і Д.Г. Труновим зазначалось, що розвиток рефлексивних здібностей передбачає формування адекватної самооцінки, високого рівня самоконтролю та способів саморегуляції [174; 306].

Тим часом, С. Михайлова визначає рефлексивні здібності як систему властивостей різнорівневих інтегративних носіїв (рефлексивних процесів, рефлексивного стилю, рефлексивно-управлінських вмінь, особистісної децентрації), що забезпечує досягнення високих результатів діяльності. Розробляючи модель рефлексивних педагогічних здібностей, вона відносить її до складових характеристики Я-образу, характеристики процесу рефлексії (глибина, обширність, точність тощо) [203].

Вивчаючи психологічні особливості професійної рефлексії педагогів, О. С. Ноженкіна [2145] визначає рефлексію як таке явище, що консолідує Я-концепцію вчителя, з одного боку, сприяючи динамічності її змісту, з іншого – підтримуючи її стабільність. Автор відносить до професійної рефлексії педагога такі фактори: рефлексивність як особистісну якість (схильність обмірковувати те, що відбувається в житті, свої дії, вчинки інших людей); осмисленість життя (цілеспрямованість, наявність цілей, часової перспективи, задоволеність життям тощо); самоактуалізацію (прагнення до найбільшого вияву своїх можливостей); орієнтацію на цінності творчого

самовираження у педагогічній діяльності.

В.С. Шаган, досліджуючи рефлексію викладачів, зазначає, що вона проявляється у таких ситуаціях:

- 1) ситуаціях практичній взаємодії педагога і студента, в адекватному розумінні один одного;
- 2) у проектуванні діяльності студентів з урахуванням їх попередніх досягнень та індивідуально-психологічних особливостей;
- 3) у процесі самоаналізу та самооцінки педагогом власної діяльності, самого себе як суб'єкта [335].

Г.О. Бітяєва визначила ознаки педагогічної рефлексії, до яких відносить глибину, проблемність та критичність мислення; відкритість та готовність до діалогу, толерантність, чутливість до інших; гнучкість у пошуку альтернативних підходів до вирішення проблем; варіативність та пластичність у комунікативних стратегіях; включеність у діяльність; прийняття відповідальності за вибір рішення [29].

Як зазначає І. Сара, кінець ХХ ст. характеризується низкою досліджень, присвячених рефлексивному мисленню вчителів у процесі викладання, а сама проблема рефлексивного викладання має виступати окремим аспектом професійної підготовки педагога [262].

Розглянемо основні зарубіжні концепції рефлексивного викладання. Ще у 1930-х рр. J. Dewey встановив зв'язок між рефлексивним мисленням та процесом викладання. Як підкреслює автор, рефлексивне мислення являє собою послідовність думок, пов'язаних одна з одною, причому кожна нова думка ґрунтується на попередній. Вченим це явище названо послідовним активним підходом, який також пояснює становлення світогляду, вірувань, різних форм знань, пов'язаних з мисленням та процесом умовиводу. За J. Dewey, потреба у рефлексії з'являється у практичних ситуаціях, які призводять особистість до внутрішнього конфлікту, викликаючи у нього сумніви, невпевненість, розгубленість, ставлять перед дилемою або перед іншими інтелектуальними труднощами, які вимагають розмірковувань для їх

осмислення. На думку автора, рефлексивні процеси є найважливішою частиною педагогічної діяльності як у викладанні, так і у вихованні. Рефлексивні процеси перетворюють викладання у продуману когнітивну діяльність, яка запобігає рутині, імпульсивності та механічним діям, які не збігаються з метою навчально-виховної діяльності. J. Dewey зазначено, що рефлексивне мислення включає у себе три етапи: формулювання проблеми або дилеми; постановка мети та аналіз засобів її вирішення; узагальнення для нових ситуацій [380].

D. Schon було звернуто увагу на рефлексію у процесі викладання і у цьому зв'язку визначено два типи рефлексії: рефлексія у процесі діяльності та рефлексія про цей процес [436]. Рефлексія у процесі діяльності здійснюється, на думку автора, безпосередньо під час викладання у формі спонтанної реакції учителя на цей процес і на проблеми, які виникають у результаті інтеракції педагога зі студентами. Така рефлексія відбувається у реальному часі та вимагає швидкого розуміння того, що відбувається, та невідкладного рішення проблеми. Рефлексія діяльності являє собою процес критичного розмірковування про скоєні дії та події, які раніше відбулись в аудиторії. Цей тип рефлексії є можливим у формі процесу самотійного мислення індивіда, зайнятого певною діяльністю, однак не виступає його прерогативою, оскільки у цьому випадку індивід може звернутись за допомогою до іншої особи, яка бере участь в аналізі дій та їх осмисленні, а також перевірці можливих рішень, і не властивих і не відомих викладачеві [247].

За D. Schon, рефлексія у викладанні включає в себе елементи дефініції проблеми, спроб знайти теоретичні та аналітичні рішення. Рефлексія у викладанні, на думку автора, являє собою «внутрішній обмін думками», що має замкнутий характер, і його метою є досягнення найкращого розуміння ситуації та її перебудова залежно від можливостей, які виникають у процесі рефлексії. Круговий характер рефлексії проявляється в тому, що ті зміни, які відбуваються, служать одночасно основою для спостереження та навчання у

ході рефлексії після дії [437].

К. Zeichner виокремлює такі аспекти рефлексії у процесі викладання: 1) технічна рефлексія, яка належить до дій суб'єкта для досягнення поставленої мети; 2) практична рефлексія забезпечує зв'язок між діяльністю викладача й етичними, моральними та політичними принципами; 3) критична рефлексія стосується морального та етичного мислення щодо діяльності, спрямованої на досягнення поставленої мети [456].

D. Ross розглядає рефлексивне викладання як процес, який відображає здатність виявити проблему або дилему, вирішити їх та займатись пошуком нових альтернативних рішень [426]. Модель рефлексивного викладання, запропонована автором, включає чотири складові: планування, виконання, спостереження, оцінка, які викликають динамічну ланцюгову реакцію між собою. Попереднє планування є основною умовою кожного виконання. З початком виконання здійснюється процес оцінки, який є основою для підготовки майбутньої діяльності.

Модель рефлексивного викладання A. Chen і S. Seng передбачає взаємодію двох складових цього процесу – поєднання критичного та творчого мислення. Такий діалектичний зв'язок відбувається як у процесі підготовки до занять, так і в їх ході та після них [377].

У двовимірній моделі рефлексивного викладання W. Louden розглядаються параметри сфері інтересів (технічні, особистісні, вирішення проблеми, критичні) та форм діяльності (інтроспекція, повторення та відтворення, дослідження, спонтанність) [410].

Технічний аспект рефлексивного викладання передбачає прагнення педагога контролювати навколишній світ за допомогою законів, які можуть служити для пояснення явищ, з якими йому доводиться мати справу. Особистісна зацікавленість визначається особистим досвідом педагога, що нагромаджувався протягом усього професійного життя, і відіграє роль у вирішенні проблемних виховних ситуацій. Вирішення проблем є областю рефлексивного процесу, що виявляється у ситуаціях невідкладного рішення

проблеми (на занятті), формується у результаті вирішення дидактичних проблем. Параметр критики визначає спосіб дії викладача.

Інтроспекція як форма рефлексивного викладання передбачає обміркування власних дій після його закінчення, самокритична оцінка свого, щ діяння,що призводить до зміни поведінки або педагогічних дій. Повторення та відтворення – вид рефлексії, що може збігатися чи не збігатися із самою дією, здійснюватись після закінчення педагогічного акту, при цьому викладач звертає увагу на труднощі та успіхи, звернутись до власних професійних потреб. Аналіз є рефлексивною дією, яка відбувається одразу після закінчення педагогічної дії, включає поєднання педагогічних дій та їх обговорення. Спонтанність – це рефлексія у ході дії, має інтуїтивний характер, передбачає великий педагогічний досвід.

О.І. Зимовіним та Є. В. Заїкою проведено аналіз співвідношення понять «рефлексивність» та «рефлексія». Авторами визначено три варіанти співвідношення понять «рефлексивність» та «рефлексія»: 1) тотожність понять; 2) рефлексія є більш широким поняттям, ніж рефлексивність; 3) рефлексивність є більш широким поняттям, ніж рефлексія [110].

Перший підхід, визначений авторами, є найбільш історично раннім і передбачає використання рефлексивності та рефлексії як слів-синонімів (В.В. Давидов) у межах другого підходу рефлексія є більш широким поняттям, ніж рефлексивність. У А. В. Карпова рефлексія – це і властивість, і стан усвідомлення чого-небудь, і процес репрезентації психіці свого власного змісту. Звідси, рефлексивність розглядається автором як один із модусів рефлексії [120].

Відповідно до третього підходу рефлексивність вважається більш широким поняттям, ніж рефлексія (Е. Гідденс, А.В. Сурмава, М. Фуко). У такому підході рефлексивність розглядається як загальна здатність системи спрямовувати власну активність на саму себе. Рефлексивність може бути властивістю соціальних, економічних, технічних систем, але кожного разу матиме деяку специфіку.

О.П. Огурцов розглядає рефлексивність як одну з найбільших суттєвих особливостей людської свідомості, без якої неможливе її функціонування; це мислення про мислення [216].

О.І. Зимовін і Є. В. Заїка вказують основні властивості рефлексії, до яких відносять: динамічність та дискретність, чітку спрямованість та предметність, зв'язок із пізнавальною сферою. Автори з'ясували відмінності між рефлексією та рефлексивністю. На відміну від рефлексії, яка є процесом, рефлексивність є властивістю. Як властивість рефлексивності слід підкреслити її системність, інтегрованість. По-друге, якщо рефлексія завжди спрямована на предмет, то рефлексивність узагальнена. Інша характеристика, яка відрізняє рефлексивність від рефлексії, – її континуальність, рефлексія, у свою чергу, є дискретною, парціальною. На відміну від неї рефлексивність є загальнолюдською здатністю, але у різних особистостей вона має різну міру вираженості. Таким чином, рефлексія є процесом самопізнання, а рефлексивність виступає як можливість існування цього процесу.

У дослідженні О. І. Зимовіна та Є. В. Заїки рефлексивність особистості виступає як здатність до спрямування своєї діяльності на саму себе, власні особливості, тобто рефлексивність забезпечує особистості можливість самоконструювання, саморозвитку, самодетермінації [110].

У вітчизняній психологічній науці проблематика рефлексивності представлена у дослідженнях В. Н. Азарова, В. Я. Буторіна, А. В. Карпова, А.Б. Холмогорової, М. А. Холодної.

В.Н.Азаров розглядає рефлексивність як когнітивний стиль, представлений групою особистісних та когнітивних якостей, до переліку останніх автор відносить аналітичність сприйняття, перевагу символічного операційного мислення, незалежність від перцептивного матеріалу у створенні стратегій рішення перцептивних та когнітивних задач, структурованість у переживанні зовнішнього світу [5].

А.В. Карповим рефлексивність визначається як психічна властивість, характеристика інтегративної психічної реальності, що погоджується з

рефлексією в цілому. Разом із рефлексією як процесом рефлексування, як психічним станом, рефлексивність утворюють конструкт рефлексії. Це положення було використано автором під час розробки відповідної методики. На думку автора, діагностика рефлексивності має враховувати розрізнення її виявлень за таким важливим критерієм, як спрямованість: інтрапсихічна спрямованість рефлексивності виступає як здатність до самоприйняття змісту власної психіки і його аналізу, інтеропсихічна – як здатність до розуміння психіки інших людей. Загальна властивість рефлексивності, на думку автора, має включати обидва вказані типи, а рівень розвитку цієї властивості є похідним від них одночасно.

Останніми роками було розроблено диференційний підхід до визначення рефлексивності. Д.О. Леонтьєв [169] . Він виокремлює три її форми: 1) інтроспекція (самокопання), пов'язана із зосередженістю на власному стані, власних переживаннях; 2) системна рефлексія, пов'язана із самодистанціюванням та поглядом на себе збоку, що дозволяє охопити одночасно полюс суб'єкта і полюс об'єкта; 3) квазірефлексія, спрямована на об'єкт, що не має відношення до актуальної життєвої ситуації і пов'язана з відривом від актуальної ситуації буття у світі. Такий підхід дозволяє розділити конструктивні та деструктивні впливи рефлексивності на діяльність особистості.

У дослідженні З.М. Мірошник педагогічна рефлексивність учителя включає такі компоненти, як інтелектуальна рефлексивність, рефлексивність під час прийняття педагогічних рішень, рефлексивність у складних педагогічних ситуаціях, емоційна рефлексивність, які у сукупності відображають загальний показник педагогічної рефлексивності[200]. І.В.Ульяніч зазначає, що педагогічна рефлексія учителя по суті виступає рефлексивною компетентністю в педагогічній діяльності [309].

Розгляд рефлексивності як професійно важливої якості особистості викладача передбачає її включення у структуру його рефлексивної компетентності. Під рефлексивною компетентністю А.О. Деркачем,

Ю. В. Кушеверською, С. Ю. Степановим розуміється якість особистості, яка дає змогу найбільш ефективно використовувати рефлексію, реалізовувати рефлексивні здібності в осмисленні й подоланні стереотипів мислення. Рефлексивна компетентність, на думку авторів, дає людині можливість досягати максимальної ефективності та результативності в її професійній діяльності [85; 159; 290].

Рефлексивна компетентність, на думку Н. А. Цирельчука, виступає як метакомпетентність і загалом є розвиненою за допомогою мислення, свідомості, самосвідомості та їх складових (самовизначення, самоактуалізації, самореалізації), цілісна Я-концепція [330]. А. О. Деркачем також наголошується, що рефлексивна компетентність виступає метапоняттям, тобто метакомпетентністю, яка за допомогою механізму рефлексії забезпечує своєчасну корекцію й адекватний розвиток усіх інших видів компетентності [84].

Рефлексивна компетентність, на думку А.О. Деркача, А.В. Карпова, М.В. Лук'янової, є професійною якістю особистості, що проявляється в ефективному здійсненні рефлексивних процесів, реалізації рефлексивних здібностей, що прискорює індивідуально-професійного розвитку, підвищує креативність діяльності [85; 120; 174]. Рефлексивна компетентність полягає в поінформованості щодо процесів актуалізації особистості, реалізації рефлексивних здібностей в осмисленні й подоланні стереотипів мислення й утворення нового інноваційного змісту. А.О. Деркачем підкреслюється провідна роль рефлексивної компетентності у переосмисленні особистісного й професійного досвіду, сприянні формуванню нових еталонів і стандартів, що стимулюють професійний розвиток [84].

І.В. Ульянічем на основі праць Г.О. Бітяєвої, А.О. Деркача, А.В. Карпова визначено структурні компоненти рефлексивної компетентності, до яких належать знання про рольові функції та організацію позицій учасників групової взаємодії (кооперативний тип рефлексії), уявлення про внутрішній світ іншої людини, психологічні детермінанти її

активності та стосунків (комунікативний тип рефлексії), уявлення про власні вчинки та стосунки, образ власного «Я» як індивідуальності (особистісний тип рефлексії), знання про об'єкти та способи взаємодії з ними, здатність інтроспективно переглядати й відслідковувати хід своєї інтелектуальної діяльності (інтелектуальний тип рефлексії) [309]. Автор наводить власне визначення рефлексивної компетентності: професійна якість особистості, що проявляється в ефективному здійсненні рефлексивних процесів, реалізації рефлексивних здібностей, підвищує креативність діяльності, позитивно впливає на процеси індивідуально-професійного розвитку. І. В. Ульяніч підкреслює, що рефлексивна компетентність має багаторівневу структуру і припускає ефективне використання рефлексивних процесів у спільній діяльності, а саме в кооперативній та комунікативній, дозволяє регулювати інтелектуальну діяльність людини та сприяє її особистісному розвитку. А. В. Карпов підкреслює, що у сучасній метакогнітивній психології рефлексивність виступає як базовий регулятивний компонент метапізнання [118].

Ж. Вруер визначає рефлексивність як здатність мислення про мислення, здатність до моніторингу та контролю розумових дій. Автор наводить перелік рефлексивних навичок у метапізнанні: передбачення варіантів виходу з проблемної ситуації, перевірку ходу рішення задачі, генералізацію отриманих рішень на більш широкий спектр проблемних ситуацій[372].

Дж. Брунер, підкреслюючи роль рефлексивних процесів у пізнавальній діяльності, визначає стратегії (фокусування, послідовне сканування, одночасне сканування), які забезпечують організацію та підпорядкування процесу рішення задачі, які визначають добір когнітивних засобів (засобів логічного мислення) [42].

Представники суб'єктивного біхевіоризму Ю. Галантер, Д. Міллер, К. Прібрам реалізують рефлексивний підхід до пізнання через визначення поняття «план», який розуміють як процес, який спрямований на контроль порядку, за яким має здійснюватись послідовність мисленнєвих операцій.

Авторами було визначено два види планів: 1) систематичний план, який передбачає розгорнутий пошук з випробуванням усіх об'єктів, що вивчаються; 2) евристичний план, який передбачає скорочений пошук, за яким випробується лише частина об'єктів та їх ознак [199].

У вітчизняній психології рефлексія як особлива діяльність мислення особистості, спрямована на осмислення знання, методів пізнання та самопізнання була визначена О. К. Тихомировим та В. Д. Шадріковим [242; 337]. О. З. Зак розглядає рефлексію як діяльність, особливу пізнавальну дію, смисл якої вбачається в уточненні людиною своїх знань, визначенні основ дій, встановленні того, яким чином формувались ті чи інші знання та уявлення [105].

В.К. Hofner визначає метапізнання як рефлексивні твердження, судження [399].

Рефлексія у дослідженнях М. О. Холодної набуває особливого статусу форми організації ментального досвіду, представленого у ментальних структурах, ментальному просторі та ментальній репрезентації. Ментальні структури виступають як система психічних утворень, які в умовах пізнавальної діяльності забезпечують можливість отримання інформації та її перетворенні, а також управління процесами переробки інформації та вибірковість інтелектуального відображення. Ментальний простір являє собою особливу динамічну форму стану ментального досвіду, яка оперативно актуалізується в умовах здійснення суб'єктом інтелектуальних актів. Ментальні репрезентації виступають як актуалізований розумовий образ тієї чи іншої події [323].

Відкрита пізнавальна позиція передбачає особливий тип ставлення до світу, за яким суб'єктивні способи мислення відрізняються особливою варіативністю. Показниками сформованості відкритої пізнавальної позиції є специфічні стани індивідуального розуму: усвідомлення можливості декількох різних мисленнєвих варіантів аналізу певного явища, готовність використовувати різні способи опису та аналізу явищ, довільний перехід від

одного способу до іншого, усвідомлення необхідності урахування точки зору іншої людини, здатність до синтезу пізнавальних позицій в умовах діалогу з іншими людьми.

Рефлексивні процеси входять до складу метакогнітивного досвіду та визначаються як довільний інтелектуальний контроль. М.О. Холодна встановила базові здатності для реалізації такого контролю, до яких належать: здатність планувати, здатність прогнозувати наслідки прийнятих рішень, здатність оцінювати етапи власної інтелектуальної діяльності, здатність припиняти або затримувати інтелектуальну діяльність на будь-якому етапі її виконання, здатність обирати та модифікувати стратегію власного навчання[323].

А.В. Карпов, підкреслюючи зв'язок процесів рефлексії та метапізнання, визначає її спільні функціональні риси: здійснення моніторингу, регуляції та контролю суб'єкта власних пізнавальних процесів. Рефлексія та метапізнання виступають засобами внутрішнього зворотного зв'язку, завдяки якому здійснюється пізнання світу [118].

І. Моон, визначаючи стадії пізнання, до яких відносить ідентифікацію, розуміння, осмислення, роботу зі смислом та смисловою трансформацію, підкреслює, що перехід від стадії до стадії передбачає збільшення ролі рефлексивних процесів. Ідентифікація об'єкта забезпечує власне пізнання, на стадії розуміння здійснюється цілісне сприйняття матеріалу, логіки його побудови, несуперечності без співвіднесення до інших елементів досвіду. На стадії осмислення відбувається співвіднесення матеріалу з досвідом, визначення його смислового контексту. На стадії роботи зі смислом відбувається переміщення нового матеріалу в інші смислові контексти, у результаті чого змінюється бачення всієї картини досвіду. Стадія смислової трансформації передбачає переструктурування внутрішньої схеми усієї сфери знань, переоцінку частини відомої та невідомої інформації у предметній галузі, формулювання нових питань до зовнішнього середовища [415].

S. Atkins і K. Murphy розглядають такі метакогнітивні функції рефлексивних процесів: цілепокладання, представлення результатів діяльності, відбір релевантних меті стратегій, їх модифікація у процесі діяльності, усвідомлення мотивації та самотивування, регуляція емоційних станів [360].

D. Daniels також підкреслює зв'язок рефлексії з метапізнанням і розглядає їх відмінності у тому, що перша виступає процесом мислення про мислення, а друга є включеністю суб'єкта у процес власного мислення [378]. A. F. Artzt, Armour-Thomas визначають рефлексію як метод існування та здійснення метапізнання [359]. P. L. Carrell, L. Gajdusek, T. Wise описано перелік специфічних стратегій та прийомів рефлексії у метапізнанні: співвіднесення матеріалу із суб'єктивним досвідом, резюмування, прогнозування подій, перефразування, візуалізація конструкта, перенесення когнітивних навичок з одного типу матеріалу на інший тощо [374].

A. B. Карповим і I. M. Скитяєвою було проведено зіставлення рівня метакогнітивної включеності (усвідомленості) у високорефлексивних і низькорефлексивних досліджуваних. У результаті було встановлено, що у високорефлексивних досліджуваних цей показник дещо більший. Крім того, при незначних загальних розбіжностях метакогнітивні процеси реалізуються у високо- та низькорефлексивних особистостей за рахунок різних стратегій і з різним ступенем суб'єктивної легкості. У дослідженні науковців доведено, що високорефлексивні люди здійснюють метакогнітивний контроль більшою мірою за рахунок «метакогнітивної обдарованості», а низькорефлексивні – за рахунок успішного свідомого навчання метакогнітивним стратегіям і навичкам [118].

Узагальнюючи результати дослідження зв'язку метапізнання із рефлексією та рефлексивністю слід зазначити, що рефлексивність виступає як базовий регулятивний компонент метапізнання, яке розглядається як більш широке явище, ніж процес рефлексії завдяки його функціонуванню як сукупності рефлексивних навичок. Разом з тим рефлексія як процес

саморегуляції діяльності взагалі охоплює процес метапізнання як одну з її форм. Метакогнітивний досвід виступає як послідовні процеси, що використовуються для контролю за когнітивною активністю та для впевненості, що когнітивну мету досягнуто. Метакогнітивний досвід за J. Н. Flavell виступає «потокм свідомості», що актуалізує інформацію, спогади, минулий досвід як ресурси у процесі здійснення певної діяльності. Такий потік має включати афективний компонент, який забарвлює метапізнання. Отже, за J. Н. Flavell, метакогнітивний досвід – складний афективно-когнітивний комплекс, що забезпечує включеність індивіда у різні види діяльності, який забезпечує метакогнітивну оцінку реалізованих дій: міру розуміння інформації, складності актуалізації матеріалу, успішності досягнення мети [389]. На думку А. L. Brown, метакогнітивний досвід виконує такі функції, як контроль, планування, регуляція та узгодження метапізнання. S. Paris, P. Winograd розкривають сутність метакогнітивного досвіду через такі його структурні компоненти, як пізнавальні якості та здібності [420].

В нашому дослідженні ми вживаємо поняття метакогнітивного досвіду діяльності, яке визначається як досвід застосування метакогнітивних здатностей у власній діяльності і ґрунтується на метакогнітивних знаннях, проявляючись у метакогнітивній активності та усвідомленості. Якщо порівняти структури метакогнітивного досвіду за М.О. Холодною з підструктурами метакогнітивного досвіду діяльності, то метакогнітивна інформованість за М.О. Холодною частково співвідноситься з метакогнітивними знаннями, довільний інтелектуальний контроль – з метакогнітивною усвідомленістю, відкрита пізнавальна позиція – з метакогнітивною активністю. Слід зазначити, що поняття метакогнітивного досвіду діяльності має більший потенціал для дослідження суб'єкта конкретної діяльності, оскільки розглядається як досвід саме певної діяльності.

2.3. Характеристика та концептуальна модель метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності

Обґрунтування психологічних умов ефективної діяльності викладача вищої школи неможливе поза розглядом особливостей функціонування процесів його метакогнітивної компетентності.

Історія розвитку поглядів на явище метакогнітивної компетентності починається з метакогнітивізму, який вводить такі поняття: метапізнання, метакогнітивне самоуправління та контроль, метакогнітивний досвід.

Поняття метапізнання було вперше запропоновано J.H. Flavell, у працях вченого акцентується увага контрольної функції метапізнання та підкреслюється його рефлексивна основа. J.H. Flavell розуміє під метапізнанням здатність аналізувати власні мисленнєві стратегії та управляти власною пізнавальною діяльністю. За J.H. Flavell, метапізнання складається із метазнань та метакогнітивного досвіду або регуляції. Метазнання є набутими знаннями про когнітивні процеси і використовуються для їх регуляції. До метакогнітивних знань автором були віднесені особистісні характеристики, які визначають соціальний аспект метапізнання, а саме: розуміння суб'єктом власних інтересів, установок, здібностей, цінностей тощо [389].

У філософському аналізі С.М. Халіна зазначається, що метапізнання кожної епохи відповідає критеріям науковості та об'єктивності пізнання, а його базовим принципом виступає діалектична єдність суб'єкт-об'єктних відношень. До інших принципів функціонування метапізнання автором було віднесено принципи об'єктивності, причинності, визнання об'єктивного існування предметів дослідження, системності, історизму, активності суб'єкта пізнання [321].

Основним у розумінні метапізнання J. H. Flavell є поняття «мислення стосовно власного мислення» [389]. Автором підкреслюється, що мислення може здійснюватись стосовно того, що особистість знає (метакогнітивне знання), про те, що людина робить на даний час (метакогнітивна навичка),

який на даний час емоційний стан (метакогнітивне почуття)[388].

А.В. Карпов, розглядаючи онтологію категорії метапізнання, підкреслює його зв'язок із процесом рефлексії. Метакогнітивні процеси були віднесені автором до групи рефлексивних, спрямованих на розуміння власних психічних станів особистістю [118].

Автор наголошує, що метакогнітивні процеси контролюють декілька рівнів регуляції діяльності, зокрема регуляцію виконавчої діяльності, стратегій її здійснення та власних психічних станів. У феноменологічному плані автор розглядає метапізнання як стан суб'єкта в цілому та як регулятивні актуальні стани суб'єкта діяльності. Метапізнання як рефлексія виступає особливим станом, який використовується для корекції власних вчинків та намірів[118].

У дослідженнях Ю.К. Корнілова [140], Е. Лоарера [340], R. J. Sternberg [442], Д. Шартъс [340] метапізнання характеризується через провідну функцію регуляції перебігу власне когнітивних процесів. У теорії інтелекту R.J. Sternberg інтелектуальна діяльність розглядається в межах інформаційного підходу, за яким до системи переробки інформації належать когнітивні процеси (компоненти виконання, перетворення інформації, засвоєння та використання знань) та метакогнітивні компоненти (компоненти регуляції інтелектуальної діяльності: планування, простежування ходу прийняття рішення, вибір форми презентації задачі, свідомий розподіл уваги, організація зворотного зв'язку тощо) [442]. На думку Д. Шартъс і Е. Лоарера, метакогнітивні процеси є прикладними до когнітивних. На думку Ю. К. Корнілова, метапізнання спрямоване на когнітивні процеси: «будь-яка когніція має механізми їх застосування, включення до відповідної діяльності» [140].

А. Brown розглядає метапізнання як навмисний свідомий контроль власної когнітивної активності [371]. B.Y. White, J.R. Frederiksen метапізнання визначають як розуміння власного мислення та продуктів власних зусиль [452]. X. Lin, J. D. Lehman метапізнання визначають як

об'єднання розуміння процесу, природи завдання та емоційного стану [409]. A. Koriat, R. Shitzer-Reichert вважають, що метапізнання представлено когнітивними процесами, об'єктом розгляду яких є власні когнітивні процеси [405].

На думку G. Shraw, загальне когнітивне усвідомлення включає кількісну оцінку адекватності знання, релевантного завданню, відбір адекватних ситуації стратегій та розподіл когнітивних ресурсів залежно від рівня висунутих завданням вимог [439].

Згідно з дослідженням H.F. O'Neil метапізнання може виступати як психічна властивість (риса) і як психічний стан, який є ситуативним, супроводжує інтелектуальну діяльність та може бути різним за інтенсивністю. Психічна властивість метапізнання визначається автором як відносно стійкий, індивідуальний спосіб інтелектуальної відповіді на проблемну ситуацію [418].

На думку S. Paris і P. Winograd, метапізнання включає два компоненти: самооцінку пізнання та самоуправління пізнанням. У своєму дослідженні автори описують два основних аспекти метапізнання – метакогнітивне знання та метакогнітивний контроль [420].

Метаконтроль у метапізнанні здійснюється через контроль над пізнавальними процесами і над особистісними детермінантами. Основними детермінантами успішного процесу пізнання є когнітивний компонент самооцінки, саморегуляція, мотивація, настановлення та особливості уваги. Метакогнітивний контроль включає планування (цілеспрямований вибір когнітивних стратегій), оцінку (дослідження власних знань, цілей та завдань, ресурсів) та регуляцію (моніторинг поточної діяльності, її порівняння отриманих результатів пізнавальної діяльності).

У дослідженнях J. H. Flavell [389] з'ясовано такі функції метапізнання:

- 1) постановка проблеми та визначення можливих рішень;
- 2) знання про те, який когнітивний процес необхідний для розв'язання завдання;

- 3) активізація правил та способів пізнання;
- 4) гнучкість у пошуку рішення;
- 5) забезпечення фіксації уваги на завданні;
- 6) контроль процесу розв'язання завдання;
- 7) віра у можливості мислення;
- 8) прагнення до ідеальності рішення[389].

Ю.В. Скворцова показала, що метапізнання належить до мислення вищого порядку, яке забезпечує активний контроль над пізнавальними процесами, включеними у процес вирішення проблеми [274]. J. Borkowski, M. Carr, M. Pressley, R. J. Sternberg пов'язують метапізнання з інтелектом. У межах відношень між інтелектом та внутрішнім світом індивіда [366].

R. J. Sternberg виділяє метакомпоненти, виконавчі компоненти та компоненти отримання знань. Під метакомпонентами автор розуміє процеси управління вищого порядку, які використовуються для планування діяльності, відстеження процесу рішення та результатів. Метакомпоненти містять: 1) встановлення існування проблеми; 2) прийняття рішення щодо сутності проблеми; 3) вибір процесів нижчого рівня для її вирішення; 4) вибір стратегії; 5) відбір ментальної репрезентації, ґрунтуючись на якій, компоненти та стратегії можуть діяти; 6) розподіл власних розумових ресурсів; 7) контроль за ходом вирішення проблеми; 8) оцінку ефективності вирішення проблеми після завершення діяльності [442].

Виконавчі компоненти – це специфічні процеси нижчого порядку, які виконують вказівки метакомпонентів. До них автор відносить: кодування, визначення відношень, зведення до відповідності, використання, порівняння, обґрунтування та відповідь [441].

Компоненти отримання знань забезпечують засвоєння двох попередніх груп компонентів і представлені селективним кодуванням (відокремлення релевантної для мети суб'єкта інформації від іррелевантної), селективним комбінуванням (поєднання селективно закодованої інформації у несуперечне ціле) та селективним порівнянням.

Дослідження Т.Є. Чернокової [332] було присвячене вивченню метакогнітивних стратегій, що, за J. H. Flavell [389], обслуговують метакогнітивні цілі діяльності, забезпечують контроль та моніторинг пізнавальної діяльності. У працях D. Kuhn, В.О. Моляко метакогнітивним стратегіям відводиться роль вибору, побудови та перетворення власне когнітивних стратегій відповідно до умов завдання. На відміну від когнітивних стратегій, пов'язаних із вилученням та аналізом інформації, метакогнітивні стратегії застосовуються безпосередньо до когнітивних стратегій [406; 204]. Т.Є. Чернокова визначає діалектичну метакогнітивну стратегію через: 1) визнання неефективності початкової стратегії вирішення завдання і перехід до її перетворення, який здійснюється через діалектичну дію зміни альтернативи; 2) перетворення вихідної стратегії, що може здійснюватися: а) шляхом трансформації однієї раніше знайденої стратегії за допомогою діалектичних розумових дій перетворення або обігу; б) шляхом трансформації двох або декількох раніше знайдених стратегій за допомогою діалектичної розумової дії об'єднання [332].

В.К. Hofner визначає метапізнання як рефлексивні твердження, судження, підкреслюючи його стратегічність [399].

Метазнання представлені знаннями про когнітивні та особистісні детермінанти пізнання та знаннями про особливості пізнавальної діяльності.

R.J. Marzano було визначено такі типи ключових метакогнітивних знань: декларативне знання (фактична інформація), процедурне знання (знання про випадки, в яких слід застосовувати когнітивні стратегії) та знання умов [411]. Т.В. Сергеева стверджує, що метакогнітивні знання охоплюють знання про конкретний навчальний предмет, про процеси його пізнання, включаючи знання про об'єкт, суб'єкт та умови перебігу цих процесів. Метакогнітивні знання оптимізують процес пізнання і саморозвитку в їх синергетичній єдності і забезпечують самоуправління цими процесами [271].

Рівень ментальних структур за М.О. Холодною включає такі субрівні

досвіду, кожний з яких виконує певні функції:

- 1) когнітивного досвіду (оперативне опрацювання поточної інформації про актуальні впливи на різних рівнях пізнавального відображення);
- 2) метакогнітивного досвіду (мимовільна регуляція процесів переробки інформації та довільна свідомо організація інтелектуальної активності);
- 3) інтенціонального досвіду (визначення суб'єктивних критеріїв вибору предметної галузі, напрямку пошуку рішення, джерел інформації, суб'єктивних засобів її подання)[323].

М.О. Холодна розглядає поняття метакогнітивного досвіду як довільну та мимовільну регуляцію інтелектуальної діяльності ментальними структурами. Автор визначає такі форми саморегуляції інтелектуальної активності: мимовільний інтелектуальний контроль, довільний інтелектуальний контроль, метакогнітивну обізнаність та відкриту пізнавальну позицію. У своєму огляді низки зарубіжних та вітчизняних праць, присвячених метакогнітивним процесам, М.О. Холодна доходить висновку, що основою регулюючих ефектів у роботі інтелекту є ментальні структури, які утворюють метакогнітивний досвід людини. До складу метакогнітивного досвіду входять чотири ментальні структури, які забезпечують різні форми саморегуляції інтелектуальної активності [323].

Мимовільний інтелектуальний контроль, в основі якого знаходяться метакогнітивні структури досвіду, показниками сформованості яких виступають особливості когнітивних стилів «вузькість – широта сканування», «імпульсивність – рефлексивність», «полезалежність – полenezалежність», категоріальний контроль оцінок та суджень, особливості орієнтації протягом суб'єктивного часу, ефекти хаотичної орієнтації у часі.

Довільний інтелектуальний контроль. Він включає такі здатності: а) здатність планувати – ставити мету інтелектуальної діяльності, вигадувати засоби її реалізації, вибудовувати послідовність власних дій; б) здатність передбачати; в) здатність оцінювати; г) здатність припиняти та пригальмовувати інтелектуальну діяльність на будь-якому етапі її виконання;

д) здатність обирати стратегію власного навчання та модифікувати її [323].

Метакогнітивна інформованість (обізнаність) являє собою особливу форму ментального досвіду, що характеризує рівень та тип інтроспективних уявлень людини про свої індивідуальні інтелектуальні ресурси. Він передбачає: а) знання своїх індивідуальних інтелектуальних якостей (особливостей власної пам'яті, мислення, способів вирішення проблем) та знання основ своєї інтелектуальної діяльності (закономірності ефективного запам'ятовування, правила ефективного мислення тощо); б) уміння оцінювати свої інтелектуальні якості; в) готовність використовувати прийоми стимулювання та налаштування власних інтелектуальних процесів. М.О. Холодна [323] зазначає, що завдяки метакогнітивній інформованості інтелект людини набуває нової якості, названої Дж. Флейвелом «когнітивним моніторингом»: це здатність інтроспективно передбачати та прослідковувати перебіг своєї інтелектуальної діяльності в міру необхідності окремих її сторін [389].

Відкрита пізнавальна позиція виступає як варіативність та різноманітність суб'єктивних способів осмислення подій.

В огляді праць, присвячених метакогнітивним процесам М.О. Холодна [323] стверджує, що основою саморегуляції в роботі інтелекту є ментальні структури, які утворюють метакогнітивний досвід людини, що поєднує форми самоконтролю з моніторингом та пізнавальним інтересом. Проте дещо дивним видається віднесення автором активних довільних процесів, як готовність до стимулювання та моніторинг в такий блок метакогнітивного досвіду, як поінформованість. Крім того сумніви викликає коректність вживання поняття контроль до явища когнітивного стилю. Та чи буває контроль мимовільним?

Відповідно до концептуальних засад нашого дослідження метакогнітивний досвід діяльності має визначатись як досвід застосування метакогнітивних здатностей у власній діяльності. Цей досвід ґрунтується на метакогнітивних знаннях та проявляється у метакогнітивній активності та

усвідомленості, де перші відповідають метакогнітивній поінформованості, друга – відкритій пізнавальній позиції, а третя – довільному інтелектуальному контролю(за М.О. Холодною). Метакогнітивний досвід діяльності слід застосовувати для дослідження суб'єкта конкретної діяльності, зокрема педагогічної.

Ряд авторів замість поняття метакогнітивного досвіду вживають поняття метакогнітивного компоненту ментального досвіду так, наприклад Є.Ю. Савін підкреслює визначальну роль метакогнітивного компонента ментального досвіду у формуванні інтелектуальної компетентності, під якою розуміє певну метаздатність, сукупність знань, умінь, когнітивних схем, які дають змогу розв'язувати задачі, що належать до конкретної предметної галузі[259].

Дехто з авторів наголошує на значенні саморегуляції в метапізнанні. Так, у дослідженні R. A. Kuiper метакогнітивна саморегуляція розглядається у єдності процесів оцінки і корекції цілей, уявлення про самоефективність, фактичного обсягу знань та стратегій мислення. Автором визначено такі метакогнітивні стратегії, як дослідження власних можливостей у пошуку знань, вивчення мисленнєвих стратегій, судження про можливості власного самовдосконалення, судження про власну компетентність, стратегії самокорекції, судження про власні ресурси[406].

На думку Т.В. Сергєєвої, суб'єкт, що володіє метакогнітивною компетентністю, дістає можливість виміряти досвід об'єкта пізнання (тобто власний досвід) у контексті особистісних смислів, індивідуальних ресурсів, з можливістю вибору оптимальних для їх розвитку способів діяльності, вироблених людством [271]. Автором визначено метакогнітивні знання як сутнісні, які забезпечують не тільки знання предмета, але й зовсім інший рівень і якість знань, що дозволяють управляти процесом пізнання та саморозвитку протягом усього життя. Метакогнітивні знання розкривають закономірності, що лежать в основі побудови тих або інших предметів або процесів, які інтегрують у собі знання про системотворчу основу предметної

діяльності або предмета, а також про їх суб'єкта, об'єкта і умови. Т. В. Сергєєва в своїх дослідженнях застосовує поняття метакомпетентність, яка визначається як така, що базується на метакогнітивних знаннях, інтегрує в собі знання про закономірності предмета чи процесу, про дії або стратегії діяльності. Автором також зазначається, що метакогнітивна компетентність відіграє ключову роль у формуванні суб'єктності і забезпечує синергізм виховання та навчання суб'єкта[271].

В нашому дослідженні ми визначаємо метакогнітивну компетентність як вмотивовану систему здатностей (метапам'ять, метакреативність, металінгвістичні здібності та метамислення), втілену у метакогнітивному досвіді (метакогнітивна усвідомленість, метакогнітивна активність, метакогнітивні знання). Концептуальну модель метакогнітивної компетентності подано на рис. 2.1. Ключові поняття моделі подано у глосарії в додатку А.

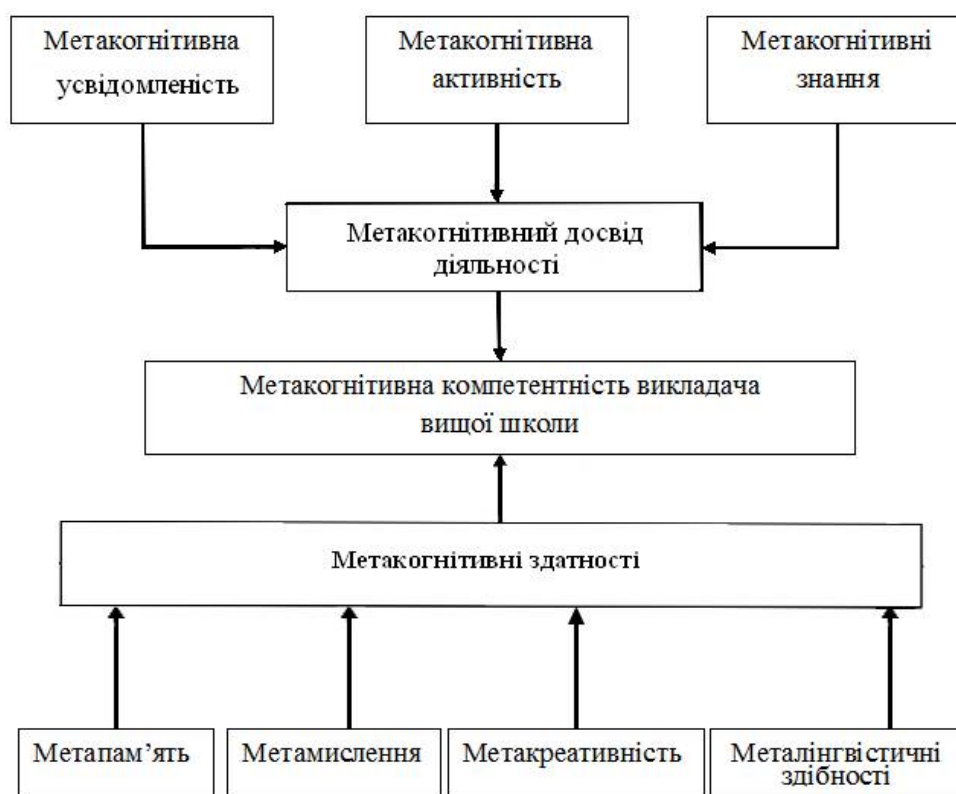


Рис. 2.1. Концептуальна модель структури метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі

М. М. Кашапов ототожнює метапізнання з метамисленням та розглядає його як знання про власні мисленнєві проц стратегії, здатність до свідомої рефлексії, зміни та реалізації дій, які ґрунтуються на цьому знанні. У своєму дослідженні автор підкреслює, що метапізнання сприяє виникненню проблемності та визначенню можливих рішень, забезпечує організацію функціонування пізнавальних психічних процесів та ресурси для такого функціонування, а також відстежує та управляє процесом вирішення педагогічної проблемної ситуації [302].

У дослідженні Т.Є. Чернокової, метакогнітивне мислення є навмисним, запланованим, обумовленим метою, і орієнтованим на майбутню пізнавальну діяльність. Змістом метакогніцій, на думку автора, є знання, здібності, інформація про пізнавальні процеси, а змістом когніцій – предмети навколишнього світу та їх образи [332]. На думку С. М. Халіна, свідомість контролює практичну діяльність, а метапізнання контролює діяльність самої свідомості, надаючи йому нову якість, здійснює розуміння особливостей власної пізнавальної діяльності [321].

Аналіз показав, що метакогнітивізм започатковується з моменту появи першої роботи J. H. Flavell про метапам'ять. Термін «метапам'ять» J. H. Flavell використовує для позначення узагальнених способів організації мнемічних процесів, для позначення тієї суми передумов ефективного використання операцій, якими володіє суб'єкт пам'яті у своєму репертуарі. До таких передумов він відносить дві основні метакогнітивні функції у пізнавальних процесах: планування та контроль [390].

У роботі R. N. Kluve метапам'ять включає два компоненти: «когнітивне знання» – знання про пам'ять взагалі і про власну пам'ять; «виконавчі процеси» – контроль за використанням ефективних стратегій пам'яті та регуляції її процесів [404]. Корені цієї позиції криються у концепції ментального самоуправління R. J. Sternberg. До компонентів ментального самоуправління цей автор відносить: 1) метакомпоненти – процеси регуляції інтелектуальної діяльності, які передбачають планування, стеження за

протіканням рішення, вибір форми презентації завдання, свідомий розподіл уваги, організацію зворотного зв'язку; 2) компоненти виконання – процеси перетворення інформації та формування відповіді; 3) компоненти засвоєння та використання знань[442].

У межах метакогнітивізму немає спільної позиції стосовно визначення поняття метапам'яті. Це підтверджується різноманітністю досліджуваних аспектів і широтою охоплення проблематики метапам'яті.

У роботі J. C. Cavanaugh, M. Perlmutter стверджується, що дослідження метапам'яті починається з робіт Вюрцбурзької школи. Крім того, висловлюється припущення щодо ролі органічних структур у метапам'яті та значення контексту і ситуації у використанні знань про пам'ять. Їх міркування щодо походження метапам'яті пов'язані із взаємодією батьків із дітьми при вирішенні проблемних ситуацій [375].

У праці Н. М. Wellman підкреслюється, що з точки зору дослідника, метапам'ять – це знання про пам'ять і пізнання, а з точки зору суб'єкта – це сума його знань про функції власної пам'яті [451].

Поняття метапам'яті інтерпретувалося W. Schneider як обізнаність у процесах, які мають відношення до пам'яті [434]. Автором зазначено, що з віком поліпшуються знання про ефективні стратегії індивідуального запам'ятовування і, особливо, про умови їх застосування. Метапам'ять вирізняється більш високою селективністю та забезпечує продуктивну реконструкцію досвіду, що формується та актуалізується відповідно до цілепокладання особистості [435].

У дослідженнях J. Borkowski доведено, що кореляційний зв'язок між показниками метапам'яті і пам'яті виявляється істотним тільки при комбінованому аналізі показників досліджуваних усіх вікових груп. Крім того, автором доведена значуща кореляція між пам'яттю та металінгвістичним розвитком (тобто знання про якість і функції мовлення) в учнів 1–3 класів[365].

E. Short і D. Miller [433] вивчали фактори, які впливають на мнемічну

здатність, що полягає в усвідомленні необхідності робити щось при запам'ятовуванні матеріалу для майбутнього відтворення. В експерименті діти 4 і 5 років разом із батьками виконували завдання ігрового типу. Ті діти, які відповідали «так» на запитання про те, чи користувались вони якими-небудь прийомами для запам'ятовування, мали більш тривалі перші зорові фіксації малюнка, характерну динаміку фіксацій і могли згадати більше деталей зображення. С. R. Barelaудовів, що опитування дошкільнят про те, як вони будуть сприяти запам'ятовуванню інформації, приводить до більш повного і швидкого виконання мнемічного завдання[360]. J. D. Bransford доведено, що відмінності у здібностях суб'єктів навчальної діяльності обумовлена метапам'яттю [368].

За R.J. Sternberg до компонентів ментального самоуправління належать: 1) метакомпоненти – процеси регуляції інтелектуальної діяльності (планування, відслідковування перебігу рішення, вибір форми презентації завдання, свідомий розподіл уваги, організація зворотного зв'язку); 2) компоненти виконання (процеси перетворення інформації і формування відповіді); 3) компоненти засвоєння і використання знань. Аналіз змісту термінології метакогнітивізму породжують асоціації з дослідженнями вищих форм психіки [443].

Послідовники ідей Харківської школи психології, традиційною тематикою якої була проблематика культурно-історичного та діяльнісного підходу до пам'яті, спільно з опосередкованістю і цілеспрямованістю запам'ятовування відносять до особливостей вищих форм пам'яті, тобто таких, які відрізняються метакогнітивними характеристиками самоконтроль (П.П. Блонський, Я.В. Большунов, О.Р. Лурія, Г.С. Нікіфоров, А.О. Смирнов, Т.Б. Хомуленко). З проблемою самоконтролю в саморегуляції пам'яті пов'язується таке рефлексивне явище, як санкціонування відтворення, що його П.П. Блонський визначав як визнання суб'єктом правильності чи помилковості своєї репродуктивної діяльності [30]. У своїх дослідженнях Я. В. Большунов показав, що санкціонування виконує у процесах впізнавання і

відтворення регулятивну функцію. Санкціонування стає можливим тільки за певної усвідомленості мнемічних процесів [36]. До досліджень впливу рефлексії на пам'ять у межах діяльнісного підходу належить робота представника Харківської школи психології О. М. Лактіонова про рівневий характер регуляції інтерференції, яка ґрунтується на положенні О. М. Леонтьєва про розподіл дій за функціями на рефлексивні та флективні [168]. На думку Т. Б. Хомуленко, характеристика змісту метакогнітивного досвіду може бути використана як характеристика змісту метапам'яті, а також, як основа для розгляду особливостей функціонування вищих форм пам'яті [328].

Переглядаючи позицію П. І. Зінченка і А. О. Смирнова щодо вищих форм пам'яті, В. Я. Ляудіс стверджує, що розвиненість пам'яті визначається не стільки зв'язком з вербально-логічним інтелектом, скільки рівнем розвитку свідомості особистості [179]. Крім того, в її дослідженні було доведено, що породження цілісних письмових висловлювань, що відтворюють власний досвід, сприяє підвищенню рівень рефлексивності внутрішніх дій з планом уявлень [179].

На відміну від J. H. Flavell за В. Я. Ляудіс пам'ять характеризується «наддовільністю» [179]. Цієї ж думки дотримуються В. Д. Шадріков і Л. В. Черемошкіна, які стверджують, що вищий етап розвитку мнемічних здібностей відрізняється тим, що контролюючі та програмуючі дії вже не представлені так розгорнуто [336].

У структурі метапам'яті як «наддовільної» форми виділяються два блоки рефлексивних операцій: 1) випереджувальні – пов'язані зі створенням налаштування особистості на роботу в певних умовах у майбутньому; 2) пошукові – за рахунок використання матричних способів організації обстеження об'єкта [179]. У зв'язку з цим В. Я. Ляудіс наголошує, що при такому функціонуванні високого рівня досягає не тільки прогностична, а й комунікативна функція пам'яті (особистість веде внутрішній діалог, оволодіваючи довільністю спогадів). Тому показниками рефлексивної

саморегуляції пам'яті виявились такі її якості, як реконструктивне відтворення, пов'язане з готовністю до вибіркової актуалізації моделі об'єкта та симультанність процесу побудови внутрішньої моделі поряд зі зникненням явища ремінісценції [179].

У теоретичному аналізі проблематики метамнемічних суджень В.О. Волошиної метапам'ять – це вища форма самоорганізації мнемічної сфери суб'єкта, що проявляється в осмисленні й усвідомленні актуальних знань про зміст пам'яті та способи її регуляції [57].

В нашому дослідженні, поряд з метапам'ятю, ми пропонуємо включити до структури метакогнітивних здатностей термін метакреативність, який характеризується знаннями особистості про власні творчі здібності та вмінням їх реалізувати у сумісній діяльності з іншими. Загалом метакреативність розкривається через термін абнотивності. Абнотивність є важливою складовою професійної компетентності педагога, яка сприяє професійному та особистісному зростанню викладачів, а також розвитку креативності у студентів і, як наслідок, підвищує їх конкурентоспроможність на сучасному ринку праці. Абнотивність визначено автором як комплексну здатність викладача до адекватного сприйняття, осмислення та розуміння креативного студента, здатність помітити обдарованого учня і надати потрібну психолого-педагогічну підтримку в процесі актуалізації та реалізації його творчого потенціалу [125].

За результатами дослідження М. М. Кашапова, абнотивність включає креативність викладача, мотиваційно-когнітивний компонент і рефлексивно-перцептивні здібності, які включають здатність до вивчення особистості студента, розуміння, співчуття йому, здатність проникнути в індивідуальну своєрідність студента, здатність у зв'язку з цим проаналізувати, оцінити, краще зрозуміти себе у процесі педагогічної взаємодії зі студентами [123].

Для оцінки сформованості мотиваційно-ціннісного компонента абнотивності викладача як здатності до стимулювання саморозвитку творчості студентів М.М. Кашапов визначив такі критерії: усвідомлення

значущості творчого розвитку студентів при реалізації професійної діяльності; мотивація на творчу самореалізацію у професійній діяльності. Показниками сформованості когнітивного компонента абнотивності викладача є його адекватна система уявлень про творчість, творчу особистість, володіння теоретичними психолого-педагогічними основами процесу творчого розвитку студентів. Проектно-організаційний компонент у структурі абнотивності характеризується володінням різноманітними способами проектування та організації творчо-орієнтованого освітнього процесу (конструювання творчих завдань; проектування творчих занять; стиль взаємодії), а показником сформованості рефлексивного компонента абнотивності (рефлексія педагогічного досвіду з творчих позицій), на думку автора, виступає самооцінка педагогами своєї компетентності, відповідності професійної діяльності завданням творчого розвитку студентів [125].

Ю.А. Адушева у структурі абнотивності виокремлює такі компоненти: рефлексивність, емпатію, соціальний інтелект, актуальну креативність та мотиваційно-когнітивний компонент [124].

У нашому дослідженні абнотивність розглядається як здатність педагога вищої школи сприяти розвитку особистості студента і характеризується спрямованістю особистості викладача на навчальне завдання та на суб'єкта навчальної діяльності і по суті вона виступає як метакреативність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі.

Розгляд абнотивності особистості викладача дає можливість подивитись на цей феномен в аспекті компонентів метакогнітивної компетентності. В сучасних психологічних дослідженнях метакогнітивна компетентність вивчається у межах окремих досліджень, присвячених особливостям метапам'яті, металінгвістичних здібностей, метаіндивідуальності, метакогнітивного досвіду, саморегуляції особистості.

Металінгвістичні здібності є здатністю особистості до рефлексії процесів маніпуляції структурними особливостями мови, вживання мови як об'єкта мислення, на противагу використанню мовленнєвої системи для

розуміння і побудови фраз [449].

У дослідженнях Ю.А. Гусак, А.-У. Chen, S.-Н. Seng, О.В. Лазаревої розглянуто особливості стратегій ефективного читання у структурі метакогнітивних здатностей. Проблема розуміння наукових і навчальних текстів була проаналізована Я.А. Мікком[198]. Вивченню метакогнітивної регуляції розуміння наукових текстів присвячене дослідження О. В. Лазаревої.

О.В. Лазаревою були виділені функції метакогнітивних стратегій у процесі розуміння наукового тексту, а саме:

1) на етапі «передчитання» реалізується метакогнітивна стратегія планування, яка передбачає реалізацію таких функцій, як визначення етапів, тривалості роботи з текстом, прогнозування можливих труднощів, вибір релевантних стратегій розуміння, залучення фонових знань, визначення цілей розуміння тексту і показників, з опертямна які згодом здійснюється спостереження за результативними і процесуальними характеристиками розуміння тексту, за просуванням у засвоєнні і розумінні інформації;

2) на етапі «читання» реалізуються метакогнітивні стратегії управління інформацією, моніторингу, виправлення помилок, які виконують такі функції, як поточна оцінка правильності розуміння, виявлення суперечливої інформації та помилкових висновків, контроль, активізація пізнавальних процесів і когнітивних стратегій, поточний контроль досягнення мети і результату розуміння, оцінка ефективності застосовуваних стратегій, прийняття рішення про необхідність зміни плану роботи;

3) на етапі «постчитання» здійснюється метакогнітивна стратегія оцінки, яка виконує функції визначення необхідності корекції результату, виправлення помилок у розумінні тексту після виконання завдання, активізації та залучення фонових знань, включення нових знань у досвід, оцінки ефективності використаних когнітивних стратегій, винесення судження про доцільність їх використання в майбутньому, вираження ставлення до себе як до суб'єкта розуміння [164].

Ю. А. Гусак стратегії читання розуміє як модель поведінки, яку індивід обирає відповідно до комунікативної мети читання. Автор підкреслює, що стратегіями читання виступають мовні засоби (техніки, які використовує читач для успішного читання) здійснення комунікативного завдання читання. Автор визначає когнітивні, метакогнітивні та соціально-афективні стратегії читання, які функціонують завдяки процесу рефлексії, що включає процес саморозуміння і сприяє зміні моделей поведінки в ході думки [78]. Ю.А. Гусаком визначені також метакогнітивні стратегії, які реалізуються у процесі читання:

- стратегія планування та організації навчання, яка передбачає вгадування ключових положень досліджуваного матеріалу, і визначення організаційних цілей (складання списку завдань на наступний день, складання графіка читання на наступний день, а постановка організаційних цілей може супроводжуватися розмірковуванням вголос);
- стратегія функціонального планування (планування системи дій для здійснення певного завдання читання);
- стратегія вибіркової або спрямованої уваги (використання текстових сигналів, наприклад: ключові слова, написання слів з великої літери, знаків, виділених курсивом);
- стратегія самокерування (забезпечує створення умов для ефективного виконання завдання);
- моніторинг / самоконтроль (відстеження правильності виконання діяльності читання за допомогою передтекстових питань і контрольних листків після читання, допомагає налаштуватися на моніторинг своєї діяльності);
- ідентифікація проблеми допомагає визначити ті труднощі, які потрібно вирішити, щоб досягти успішного виконання завдання (до таких труднощів відносяться незнайомі слова, нова наукова проблема, нерозуміння основної думки тексту, неприйняття думки автора і т. д.);
- оцінка / самооцінка, мета якої є перевірка правильності

виконання завдання за визначеним параметром (ведення щоденника прогресу, самооцінка роботи з книгою);

- самоусвідомлення (допомагає усвідомлювати і визначати свій стиль читання, слабкі і сильні сторони в процесі читання);
- стратегія усвідомлення предмета як об'єкта вивчення (пов'язана зі знанням мови, лінгвістикою, психолінгвістикою);
- усвідомлення мови як об'єкта вивчення – формування уявлення про мову як про систему, її форм (усної та письмової), мовленнєвих умінь [758].

Г. І. Богін розглядає рефлексію як діяльність над власним досвідом, яка є джерелом нового досвіду. У процесі читання, завдяки рефлексії, читач через мовленнєвий досвід, уявлення і категорії предметно-практичної діяльності проникає в зміст тексту, досягає його розуміння[32]. На думку Г.А. Кузнецової, у процесі формування металінгвістичної стратегії читання беруть участь компенсаційні, метакогнітивні і когнітивні стратегії читання, екстралінгвістичні засоби, візуальні опори, слова-сигнали, стиль автентичного тексту, а також дії антиципації та процесу рефлексії. Антиципація, у свою чергу, є основоположним фактором при відборі текстового матеріалу для формування стратегічної компетенції в читанні[150].

Металінгвістичні здібності входять у структуру метакогнітивної компетентності особистості викладача, поряд з абнотивністю, метакогнітивною усвідомленістю, активністю, знаннями.

Металінгвістичні здібності – вища форма функціонування лінгвістичних здатностей, які включають обізнаність в особливостях процесів інтерпретації, репродукції, створення та трансформації текстової інформації, рефлексію перебігу цих процесів і проявляється у високому рівні здатності до їх саморегуляції. Металінгвістичні здібності як метакогнітивна здатність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі проявляється у

реалізації прагнення до формування металінгвістичних здібностей у суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Характеристика металінгвістичних здібностей здійснюється психологами із залученням явища компетентності, перш за все, читацької, текстової, комунікативної.

На думку Н.В. Чепелевої, ефективність читання буде можлива за умови розвиненої читацької компетентності як системи якостей особистості, що дозволяє ефективно взаємодіяти з письмовим повідомленням. Автор до структури читацької компетентності відносить: когнітивну, комунікативну й операціональну складові[349].

Когнітивна читацька компетентність включає в себе лінгвістичний компонент, тобто знання мови, якою написаний текст (достатній лексичний запас, граматичні знання, співвідношення слів з об'єктами, здатність сприймати переносне значення слів). У цей вид компетентності входить також так зване «текстове знання», яке передбачає знайомство з теорією тексту, наявність уявлень про його смислову структуру, способи кодування інформації в тексті тощо. Н.В. Чепелевою зазначається, що важливою умовою розуміння тексту є також наявність у читача деякого попереднього знання, інформованості про ту предметну область, якій присвячено текст. Автором підкреслено, що когнітивна компетентність неможлива без наявності у читача фонового знання, тобто знання суміжних областей, загальнокультурної компетентності, які дозволяють дослідити приховувані натяки, асоціації, що, у свою чергу, сприяє більш глибокому й емоційно насиченому розумінню.

Комунікативна складова читацької компетентності забезпечує діалогічну взаємодію читача з текстом (установка на діалог з автором за допомогою письмового повідомлення, сформовані діалогічні реакції на текст, опитувально-відповідальна процедура, вміння передбачати подальший розвиток змісту, висувати гіпотези, припущення, оцінювати текст). Н.В. Чепелевою підкреслено, що необхідною ланкою комунікативної

компетентності є міжтекстова компетентність, тобто здатність виявляти інтертекстуальні характеристики повідомлення, яка забезпечує діалогічний характер читання завдяки зануренню читача в загальнокультурний контекст. Окрім зазначеного, комунікативна читацька компетентність включає сформовані особистісні структури читача (спрямованість, ціннісні орієнтації, мотиви, читацькі інтереси і установки).

Операціональна читацька компетентність включає в себе техніку читання і володіння основними операціями читання, до яких автором віднесено здатність до структурування інформації, що припускає виділення окремих текстових елементів і встановлення смислових зв'язків між ними; здатність до стиснення інформації, що забезпечує виділення в тексті смислових опорних пунктів, у яких узагальнено зміст окремих фрагментів тексту; здатність до смислового згрупування матеріалу, що дозволяє виділити в тексті окремі смислові теми і підтеми, а за допомогою операції семантичного зважування – встановити їх смислову «вагу» в даному конкретному тексті; здатність до переструктурування текстового матеріалу, яка забезпечує встановлення ієрархії смислів повідомлення, приводячи до побудови внутрішньої (смислової) його структури, що і є одним із визначальних результатів читання, а також переструктурування текстової інформації, що допомагає зв'язати сприйняту інформацію з наявними у читача знаннями, його досвідом, оскільки структура текстової інформації не завжди відповідає підструктурам минулого досвіду людини[349].

Ю.А. Пірвердієва визначає металінгвістичну компетентність викладача вищої школи як багатокомпонентне явище, яке передбачає володіння певними лінгвістичними системними знаннями та знаннями термінологічного апарату предметної області лінгвістики (когнітивний компонент), навичками та вміннями, наявністю здатності до виконання професійно орієнтованої мовленнєвої діяльності, залучення до професійної комунікації (прагматичний компонент), готовність до здійснення спостереження за власним мовленням та мовленням учнів та їх аналізу

(рефлексивний компонент), а також оволодіння вміннями передавати знання в навчальному процесі адекватними мовними засобами залежно від навчальної ситуації (дидактичний, адаптивний компонент) [232].

2.4. Організаційні та методичні засади емпіричного дослідження метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності

Організація емпіричного дослідження передбачала реалізацію декількох етапів. На першому етапі дослідження нами було визначено теоретико-методичні засади дослідження метакогнітивної компетентності особистості викладача, створено методичний комплекс психодіагностики метакогнітивної компетентності особистості (представлений у розділі 3.1).

На другому етапі дослідження було проведено емпіричне дослідження компонентів метакогнітивної компетентності викладачів залежно від таких психолого-педагогічних особливостей їх професійної діяльності, як педагогічний стаж, рівень емоційного вигорання, стать (розділ 3.2.1, методики № 1.1-1.3), і від таких когнітивних особливостей, як рівень інтелекту, креативності, довільної пам'яті, мовленнєво-розумових здібностей (розділ 3.2.2, методики № 2.1-2.4), встановлено факторну структуру метакогнітивної компетентності особистості педагога (розділ 3.3).

На третьому етапі дослідження було визначено рефлексивні характеристики метакогнітивної компетентності особистості викладача вищої школи (розділ 4.2, методики № 4.1.1-4.1.4), виявлено регулятивно-стильові характеристики функціонування метакогнітивної компетентності педагога вищої школи (розділ 4.3, методики № 4.2.1 – 4.2.7).

На четвертому етапі дослідження були визначені шляхи та засоби розвитку метакогнітивної компетентності майбутніх викладачів вищої школи (розділи 5.2 - 5.3), перевірено ефективність психолого-педагогічного супроводу розвитку метакогнітивної компетентності особистості студентів-магістрантів як майбутніх викладачів вищої школи (розділ 5.4).

Дослідження проводилося протягом 2012–2015 навчальних років на базі Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, Інституту післядипломної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків), Харківського національного університету будівництва та архітектури, Херсонського державного університету, Криворізького педагогічного інституту Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет». У вибірку досліджуваних увійшло 678 викладачів віком від 21 до 71 років, а також 514 студентів (132 юнаки і 382 дівчат) віком 21–27 років.

Сучасні вимоги вищої освіти визначають необхідність спрямованості викладача на когнітивний розвиток і оволодіння основними метакогнітивними стратегіями, що дають змогу більш ефективно працювати з широким інформаційним полем. Проблема методологічних засад дослідження метапізнання надзвичайно актуальна у зв'язку з недостатнім рівнем узагальнення та розробки засобів діагностики метакогнітивної компетентності особистості.

Методологія досліджень метапізнання на сучасному етапі представлена значною кількістю підходів, які відображають прикладні аспекти метакогнітивних особливостей особистості у різних сферах діяльності.

На думку J. Metcalfe і A. P. Shimamura, головною методологічною проблемою при дослідженні метакогнітивних процесів є проблема об'єктивності і точності метакогнітивних суджень [414]. В експериментальній ситуації досить складно оцінити глибину і точність судження, що пов'язане з двома основними метакогнітивними феноменами – «відчуттям знання» й «ілюзією знання». Феномен «відчуття знання» більшою мірою вивчався експериментально як експліцитне або імпліцитне метакогнітивне судження особистості про ймовірність повної актуалізації певної інформації. «Відчуття знання» дає змогу суб'єкту визначити місце розташування інформації у структурі ментального простору і величину

зусилля, потрібного для здобуття цієї інформації. Однак дослідники встановили, що є значна похибка в точності оцінки таких знань.

До феноменів, що ускладнюють оцінку метакогнітивних суджень, належить «ілюзія знання». В експериментах, спрямованих на вивчення точності самооцінки рівня розуміння тексту, пропонується для прочитання текст, після чого досліджуваним дається інструкція оцінити, наскільки добре вони зрозуміли і запам'ятали прочитане [386]. На наступному етапі роботи досліджуваним давалися пари тверджень, які перефразовують зміст одного з абзаців тексту, і пропонувалося обрати правильне і неправильне твердження. W. Epstein, M. Bradley встановлено, що міра збігу оцінки рівня розуміння тексту й успішності виконання експериментального завдання виявилася невисокою, тому однією з проблем на шляху дослідження метакогнітивної компетентності виступає необхідність визначення специфічних вимірювальних індикаторів точності метакогнітивних суджень [386].

Як зазначають А.В. Карпов і І.М. Скитяєва, одним з найбільш поширених у метакогнітивному напрямку досліджень є метод «суб'єктивних звітів» (інтроспекція) і феноменологічний аналіз метакогнітивних стратегій. Самоспостереження дає змогу дослідникам виявляти й описувати метакогнітивні стратегії. Феноменологічний аналіз, у свою чергу, надає інформацію про специфіку суб'єктивного проживання стану метакогнітивної активності, афективних і вольових компонентів, які супроводжують процеси саморегуляції пізнання [118].

Головним завданням дослідників метакогнітивного досвіду стає з'ясування того, як індивід суб'єктивно проживає досвід метاپізнання, розмірковує над змістом своєї свідомості та своїми когнітивними особливостями [118]. Феноменологічний аналіз проводиться за процедурою, описаною G. Maustakas [412] і спрямованою на дослідження феномену «відчуття знання».

J.T. Hart [387] проведено перші експерименти з феноменом «почуття знання» за такою схемою, описаною А.В. Карповим: на першому етапі

досліджуваному пропонувався тест, що потребував пригадування, актуалізації деякої інформації з тієї чи іншої галузі знань, на другому – досліджувані повертались до тих завдань, на які вони не змогли дати відповідь (згадати потрібну інформацію) і мали проранжирувати ці запитання за мірою «відчуття знайомості запитуваної інформації», а на останньому етапі в довільному порядку досліджуваним надавалися відповіді на пропущені ними питання та інструкція, щоб дізнатися, на яке з питань тесту надається відповідь. Після цієї процедури експериментатором співвідносилися легкість упізнання відповіді та ранг «почуття знайомості», який був присвоєний досліджуваним цьому запитанню. Така схема експерименту (пригадування – судження – упізнання) тривалий час була традиційною. В результаті цих експериментів J. T. Hart дійшов висновку про те, що «почуття знання» являє собою когнітивне судження високого порядку, яке виникає безпосередньо після когнітивної дії [118].

Ці висновки були пізніше переглянуті й частково спростовані T. Nelson і L. Narens, за якими «відчуття знання» є метакогнітивним станом, що передуює когнітивній дії і має прогностичний вплив на більш широкий спектр когнітивної поведінки, ніж просто пригадування[415].

Як зазначає А.В. Карпов, найважливішою методичною проблемою дослідження метапізнання виступає добір адекватного предмета дослідження стимульного і методичного матеріалу [118]. Традиційно для проведення досліджень метакогнітивних процесів використовується експеримент, змістом якого виступає розв’язання досліджуваними математичних та логічних задач різного рівня складності, а також вирішення комунікативних проблемних ситуацій. Кожен з цих типів матеріалу має як свої переваги, так і обмеження. При розв’язанні задач і під час розгляду комунікативних ситуацій актуалізуються процеси, по суті, всіх рівнів (і «первинні, і «вторинні» – метакогнітивні).

Окрім процедури експерименту, в дослідженні метакогнітивних процесів застосовуються різного роду опитувальники. При використанні

опитувальних методів істотні складнощі виникають у зв'язку з феноменами, які спотворюють істинність самооцінки метакогнітивних здібностей (наприклад, феномен «ілюзії знання»).

За даними теоретико-методологічного аналізу проблеми метапізнання, проведеного А. В. Карповим і І. М. Скитяєвою, більшість ранніх досліджень метапізнання спрямовані на визначення загальних закономірностей формування знань про власні когнітивні процеси, зокрема пам'ять, протягом індивідуального розвитку людини [118].

Класифікація наявних підходів і методів дослідження метапізнання представлена у дослідженнях зарубіжних вчених, найпоширеніша з яких належить Т. Nelson і L. Narens [416].

Перша категорія досліджень охоплює процесуальні дослідження когнітивного моніторингу. У рамках цього напрямку вивчаються знання суб'єкта про особливості свого мислення і те, якою мірою і як точно він може відслідковувати (здійснювати моніторинг) своїх пізнавальних процесів і тієї інформації, яку він отримує.

S. Tobias, H. T. Everson [445] було запропоновано метод оцінки знання моніторингу, який передбачає дослідження знань суб'єкта про власні засоби метапізнавальної активності та перевірку правильності такої оцінки. Процедура дослідження передбачає опитування особистості щодо наявності у неї знань про метакогнітивну активність, після чого виконується практичне завдання, за допомогою якого перевіряється істинність судження. У результаті застосування такого методу визначаються профілі метапізнавальної активності, зокрема, «особистість стверджує, що знає та підтверджує своє знання»;

«особистість стверджує, що не знає, однак на практиці демонструє знання»;

«особистість стверджує, що знає, однак на практиці не підтверджує це»; «особистість стверджує, що не знає і підтверджує це».

Значна частина емпіричних досліджень присвячена вивченню

особливостей метапам'яті. Прикладом такого роду досліджень є вивчення того, коли досліджуваний складає прогноз, яка інформація і в якому обсязі зберігається в довготривалій пам'яті, а експериментатор на конкретному матеріалі перевіряє, чи дійсно така інформація зберігається і може бути актуалізована [118].

Однією з перших тестових методик такого плану стала методика MIA (метапам'ять у дорослих), створена R. A. Dixon [383]. Ця методика спрямована на діагностику вираженості у дорослих досліджуваних базових компонентів метапам'яті. Загальна структура опитувальника представлена такими параметрами-шкалами: 1) «стратегії» як сукупність знань про використання інформації про здібності пам'яті та способи підвищення її ефективності; 2) «задача» як знання про основні процеси пам'яті на основі спостереження за іншими людьми; 3) «можливості» як знання про можливості пам'яті, які дають змогу передбачати ефективність запам'ятовування того чи іншого матеріалу; 4) «динаміка» як сприйняття власних мнемічних здібностей у тривалій перспективі 5) «тривожність» як стрес, пов'язаний із процесами пам'яті; 6) «досягнення» як потреба мати розвинену пам'ять і бути успішним у запам'ятовуванні та відтворенні інформації; 7) «локус контролю» як уявлення про міру особистісного контролю над здатностями пам'яті.

Реалізація когнітивного моніторингу в зарубіжних дослідженнях представлена методами «мислення вголос» та «клінічної бесіди» Ж. Піаже.

Метод «клінічної бесіди», застосовуваний послідовниками Ж. Піаже, використовувався для аналізу генезу метакогнітивних процесів у дітей. Дж. Флейвелл, аналізуючи дослідження Ж. Піаже та його клінічний метод, зазначає, що зміст цього підходу полягає у дослідженні різноманіття можливих форм поведінки дитини у ситуації, де є послідовність «подразник – реакція». У ході швидкої зміни членів цього ряду експериментатор використовує всі можливості та здібності, щоб зрозуміти слова та дії дитини і змінити власну поведінку таким чином, щоб досягти найбільш точної

відповіді на власні запитання [118].

Метод «мислення вголос» застосовувався для того, щоб визначити, яка саме інформація і за допомогою яких стратегій актуалізується досліджуваним у процесі розв'язання задач. J. C. Cavanaugh та M. Perlmutter [375], розглядаючи метод «мислення вголос», підкреслювали те, що зазначений метод спрямований на визначення таких особливостей метапізнання: буденні уявлення про власне знання і процеси мислення; точність, з якою можна контролювати поточний стан власного знання і процесів мислення; точність передбачення (тобто передбачення наявного знання); особливості зусиль і розподілу уваги (тобто дослідження, заснованого на судженнях про знання, яке знаходиться чи не знаходиться в даний час у пам'яті).

Процедура дослідження за методом «мислення вголос» передбачає вимову вголос досліджуваним усього, про що він думає і що з ним відбувається, протягом виконання завдання. Усні звіти досліджуваних у процесі виконання завдання на запам'ятовування дають змогу визначити, які саме знання індивід вилучає з пам'яті для розв'язання задачі. Дослідження когнітивного контролю показали, що навіть дошкільнята можуть якомога більш точно контролювати своє знання. З віком відбувається не тільки збільшення кількості знань, а й ускладнюються механізми контролю свого знання. Однак, незважаючи на переваги методу, він має ряд недоліків: по-перше, метод не може використовуватись із дітьми через їх нездатність до повної вербалізації когнітивних операцій; по-друге, деякі автоматичні процеси залишаються неврахованими; по-третє, звітування може порушити власне виконання завдання, крім цього, у результаті використання цього методу експериментатор отримує занадто велику кількість матеріалу, що потребує аналізу.

У дослідженні метапізнавальної сфери студентів А. Zakin описано методику діагностики та психолого-педагогічного супроводу внутрішнього мовлення «ДРО: дія, рефлексія, оцінка», яка ґрунтується на вербалізації мислення та внутрішнього мовлення. Процедура реалізується через три

етапи, а саме: 1) внутрішнє мовлення (запитання, які студент ставить сам собі); 2) внутрішнє мовлення як сприяння за допомогою коментарів (коментарі, що крок за кроком сприяють вирішенню проблеми); 3) оцінка використання внутрішнього мовлення (те, що студент думає про коментарі внутрішнього мовлення для розв'язання задач)[454].

Т. Б. Хомуленко було запропоновано методику діагностики самоконтролю в пам'яті, яка передбачає визначення рівня розвитку метамнемічної обізнаності, планування в пам'яті, здатності до моніторингу (поточного контролю) в пам'яті [327].

Друга категорія досліджень охоплює вивчення закономірностей саморегуляції розумових процесів в умовах змінюваних вимог проблемної ситуації. Організація цих досліджень передбачає використання завдань, в яких закладені як певні вимоги до мислення, так і необхідність гнучкого використання метакогнітивних стратегій [118]. Іншими словами, загальний принцип процедури дослідження полягає в наступному: спочатку особистість навчається стратегії виконання певного завдання, після розуміння стратегії їй дають іншу задачу, відмінну від першої, але структурно еквівалентну їй – і досліджуваний має вирішити, чи використовувати стратегію, змінити її або відмовитися від неї на користь іншої стратегії, яка могла б бути використана для розв'язання нової задачі. Мета дослідження полягає у з'ясуванні того, чи розуміють досліджувані корисність і функції стратегії, що є необхідним для регулювання процесу розв'язання задачі.

За твердженням А.В. Карпова, запропанована експериментатором задача або проблемна ситуація у будь-якому випадку може бути виконана за допомогою декількох метакогнітивних стратегій. Як показали проведені . А.В. Карповим та І.М. Скитяєвою дослідження, є такий інтегральний показник продуктивності інтелектуальної діяльності, як поєднання кількості та варіативності когнітивних і метакогнітивних стратегій, що дає змогу суб'єкту по-різному комбінувати наявні в його арсеналі стратегії. Автори

підкреслюють, що метакогнітивні стратегії не статичні і можуть видозмінюватися з часом – ускладнюватися або спрощуватися, трансформуватися, об'єднуватися з іншими стратегіями, переноситися на широкий спектр проблемних ситуацій тощо [118].

У метакогнітивній моделі D. Salder-Smit показано відношення між концептами особистості, когнітивних стилів, стилів навчання і пізнавальних стратегій [400].

Н.Т. Everson запропонована двохетапна модель емпіричного дослідження метапізнання. В основу моделі покладено базове положення про те, що основними компонентами метапізнання виступають планування, самоперевірка, відстеження розумових процесів, вибір та застосування когнітивних стратегій. На першому етапі роботи досліджуваному пропонується серія завдань у формі тесту для діагностики здатності до розв'язання математичних або логічних задач. У процесі розв'язання дається інструкція «міркувати вголос», «проговорювати свої розумові дії». Всі висловлювання досліджуваного протоколюються і згодом аналізуються, виокремлюються метакогнітивні висловлювання. На другому етапі досліджуваного просять відповісти на запитання, що оцінюють особливості його роботи з тестовими завданнями. Опитувальник Д. Еверсона, описаний у дослідженнях А.В. Карпова [118], спрямований на вивчення чотирьох блоків метакогнітивних якостей особистості, а саме: метакогнітивна усвідомленість, використання стратегій, планування дій, самоперевірка. Опитувальник представлений 20 твердженнями, що оцінюються за стандартною шкалою Лайкерта. Недоліки такого опитування після виконання завдання обумовлені нездатністю досліджуваного відтворити всі когнітивні події, зокрема автоматизовані, що призводить до розриву між процесом та звітом про нього.

Третя категорія досліджень спрямована на вивчення взаємозв'язку і взаємодії процесів моніторингу та регуляції. Під час експерименту досліджувані мали відстежувати процес актуалізації інформації в ході

розв'язання задачі, а потім використовувати знання про особливості актуалізації для регуляції процесів пам'яті [118]. Метою цих досліджень є пошук відповіді на запитання про те, як метастратегії, що регулюють пізнавальні процеси, можуть поліпшити інтелектуальну діяльність і як співвідносяться знання про особливості пізнавальних процесів з їх ефективністю [365]. Крім того, характерною для цього напрямку метою досліджень виступає визначення уявлень особистості щодо особливостей її пам'яті. З цією метою дослідниками використовується процедура сортування-відтворення, під час якої досліджуваних просять пригадати якомога більше слів або малюнків, що знаходяться в пропонованих списках. Завдання потребує, щоб досліджувані: по-перше, контролювали запам'ятовування списків слів або малюнків; по-друге, розуміли, що відтворення може бути полегшено при використанні стратегій сортування слів або малюнків за зазначеними категоріями; по-третє, регулювали їх відтворення, використовуючи ці категорії як підказку. У деяких з такого роду досліджень піддані діагностуванню учасники отримували інструкцію використовувати стратегії, що полегшують відтворення, в інших дослідженнях вивчалось спонтанне використання стратегій досліджуваними. Відношення між предметами, які потім відтворювалися, контролювалося, як і співвідношення між видами предметів і базовими знаннями студентів.

Одним з поширених опитувальників є «Опитувальник метакогнітивної усвідомленості» (включеності у діяльність- Metacognitive Awareness Inventory, MAI), що складається із 52 пунктів [438]. Опитувальник містить різноманітні запитання щодо знання та регуляції когнітивної діяльності, представленої вісьмома процесуальними компонентами, визначеними G.Schraw та R. S. Dennison. Опитувальник має ряд недоліків: 1) незважаючи на те, що опитувальник є незалежним від досліджуваної за його допомогою сфери діяльності, на деякі пункти досліджуваний може відповісти по-різному, залежно від тієї сфери знань, якою він краще володіє; 2) подібно до

будь-яких інших методів самозвіту, досліджуваний часто відповідає на запитання так, щоб догодити досліднику; 3) деякі пункти стосуються процесів, які можуть не усвідомлюватися внаслідок свого автоматизму або тому, що ними ніколи не користувалися (в ситуаціях типу: «Я контролюю те, наскільки добре навчаюсь» та ін.).

М. М. Кашаповим і Ю. В. Скворцовою було розроблено опитувальник самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності [123; 274]. Метакогнітивні знання автори розуміють як набуті знання особистості про власні пізнавальні процеси, представлені: 1) знаннями про засоби набуття і переробки інформації та власні процеси навчання; 2) знаннями про тип і зміст завдання та вимоги до його виконання; 3) знаннями метакогнітивних стратегій для виконання завдання. Метакогнітивна активність, у свою чергу, представлена процесами отримання та вибору інформації, контролю, трансформації та планування метапізнання. Опитувальник містить 39 питань. Методика представлена основними шкалами – «метакогнітивні знання» та «метакогнітивна активність», а також додатковими: «концентрація», яка відображає здатність управляти власною увагою; «отримання інформації», що розкриває шляхи отримання та зберігання знань; «вибір головних ідей», спрямований на діагностику навичок визначення важливої інформації; «управління часом», що характеризує організацію і розподіл часу на навчання.

Окремим напрямком метакогнітивних досліджень є практичне застосування діагностики особливостей метапізнання у галузі освіти. Багато дослідників переконані в корисності метапізнавальної теорії для викладачів і учнів. Так, J. Borkowski, R. Muthukrishna виходять з того, що метакогнітивна теорія має потенціал для допомоги викладачам [364]. S.G. Paris, P. Winograd вказують на те, що суб'єкти навчальної діяльності можуть поліпшити якість свого навчання, вивчаючи власне мислення, а викладачі можуть викладати ці

знання, розповідаючи учням про ефективні стратегії вирішення проблем і пояснюючи пізнавальні та мотиваційні характеристики мислення [419].

До цього напрямку досліджень можна віднести метод дослідження мотиваційних стратегій навчання, представлений опитувальником «Мотиваційні стратегії навчальної діяльності студентів» А. Pintrich [424], метою якого є визначення пізнавальної мотивації студентів до засобів метапізнавальної діяльності у процесі навчання. Опитувальник містить 81 твердження, які досліджуваний оцінює за шкалою Лайкерта.

Ще одним прикладом опитувальника, спрямованого на визначення особливостей метапізнання суб'єктів навчальної діяльності, є «Опитувальник стратегій учіння та навчання» С. Е. Weinstein D. R. Palmer представлений 80 твердженнями, які дають можливість студенту оцінити власні стратегії процесів навчання та учіння [449].

Загалом зарубіжні дослідження у цьому напрямку зосередилися на фундаментальному питанні про роль метапізнавальних процесів у результативності навчальної успішності. В цілому у зарубіжних дослідженнях показано, що метакогнітивна компетентність виступає психологічною передумовою успішності навчання. У межах цього й аналогічних до нього питань зарубіжні автори вивчали здебільшого метапізнання в галузі загального вирішення проблеми, вербалізації пізнавальних процесів, математики, читання, академічних успіхів тощо [118].

Іншим напрямком метакогнітивних досліджень виступає діагностика метакогнітивної компетентності у педагогічній діяльності, однією із складових якої є дослідження абнотивності викладачів. Абнотивність – важлива складова педагогічної компетентності, що сприяє професійному та особистісному зростанню викладачів, а також розвитку креативності у студентів. Абнотивність виступає комплексною здатністю викладача до адекватного сприймання, осмислення і розуміння креативного студента, здатністю помітити обдарованого студента і надати необхідну психолого-

педагогічну підтримку в процесі актуалізації та реалізації його творчого потенціалу.

Розроблений М.М. Кашаповим опитувальник діагностики абнотивності дає змогу здійснити діагностику цієї значущої для педагогічного процесу якості. Отримані автором результати свідчать про те, що більшість викладачів визнає важливість розвитку здатності студентів до творчості, але при цьому демонструє недостатню компетентність у створенні умов для розвитку їх творчих здібностей студентів [123].

На основі отриманих результатів М.М. Кашапов визначає критерії та показники, що характеризують абнотивність. Як критерії автор розглядає якості, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта, які дають можливість судити про його стан і рівень розвитку, як показники – кількісні або якісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознаки цього об'єкта. Так, абнотивність передбачає наявність у викладача креативності, мотиваційно-когнітивного компонента компетентності і рефлексивно-перцептивних здібностей. Для оцінки сформованості мотиваційно-ціннісного компонента компетентності викладача у розвитку здатності студентів до творчості студентів як критерії виступають: усвідомлення значущості творчого розвитку студента для реалізації його у професійній діяльності; мотивація на творчу самореалізацію у професійній діяльності. Проектно-організаційний компонент у структурі абнотивності характеризується володінням різноманітними способами проектування та організації творчо орієнтованого освітнього процесу (конструювання творчих завдань; проектування творчих занять; стиль взаємодії). Перцептивні здатності викладача передбачають здатність до вивчення студента, розуміння його психологічної сутності; співчуття йому, вміння проникнути в індивідуальну своєрідність студента, здатність у зв'язку з цим проаналізувати, оцінити, краще зрозуміти самого себе у процесі педагогічної взаємодії з тим, кого навчають. Як критерій сформованості рефлексивного компонента

абнотивності (рефлексія педагогічного досвіду з творчих позицій) виступає самооцінка педагогами своєї компетентності, відповідності професійної діяльності завданням творчого розвитку студентів. На підставі співвідношення критеріальних показників у структурі абнотивності були виокремлені та описані такі рівні сформованості цього виду компетентності: низький, середній, високий.

М.М. Кашаповим і Ю.М. Жихаревою було запропоновано методику експериментального дослідження домінуючого рівня проблемності під час вирішення педагогічних проблемних ситуацій [126]. Автори розглядають проблемність як психологічний чинник, що запускає пізнавальну мотивацію педагога у процесі вирішення педагогічної ситуації, представленій двома рівнями: ситуативним (визначення педагогом причин виникнення ситуації та шляхів її вирішення) та надситуативним (пов'язаним зі здатністю педагога «вийти» за межі конкретної ситуації, з гнучкістю та оригінальністю його мислення). Опитувальник представлений 26 твердженнями, що характеризують ситуативний та надситуативний рівень педагогічного мислення. У зазначеному напрямку досліджень М.М. Кашапов і Т.Г. Кисельова запропонували проективну методику діагностики педагогічного мислення. Процедура дослідження передбачає письмові відповіді педагогів на 10 запитань-ситуацій, які порівнюються експериментатором з ключами – прикладами відповідей ситуативного та надситуативного характеру [126; 129].

Окремим напрямком діагностики метапізнання особистості є дослідження рефлексивності особистості, зокрема, діагностики інтелектуальної рефлексії. Цей напрямок діагностики представлений методом змістового смислового аналізу ситуації розв'язання завдань, модифікованим Г.І. Катрич: він спрямований на визначення рівневої організації інтелектуальної рефлексії [122]. О.С. Анісімовою, О.В. Калашніковою, З.М. Мірошник, В.В. Пономарьовою було запропоновано

варіанти методик діагностики педагогічної рефлексії вчителів. Однак представлені ними засоби діагностики рефлексивності не відповідають вимогам до дослідження особистості викладача вищої школи. Відсутність методик діагностики рівня та структури рефлексивності викладача вищої школи обумовлює необхідність її створення.

Згідно з концептуальною моделлю метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності, психодіагностичний комплекс, спрямований на дослідження метакогнітивної компетентності викладача, має складатись із двох блоків: 1) блок методик діагностики психологічних особливостей метакогнітивної компетентності, зокрема, метакогнітивного досвіду діяльності та метакогнітивних здатностей; 2) блок методик діагностики регулятивно-рефлексивних особливостей особистості викладача.

Висновки до другого розділу

1. Логіка дослідження метакогнітивної компетентності вимагає аналізу психологічного змісту поняття компетентності та її структури. Серед провідних психологів-дослідників компетентності переважає є розуміння її як вмотивованої системи здатностей, втілених у досвіді людини як суб'єкта діяльності. Структура компетентності, відповідно до сучасних теорій її розуміння, представлена мотиваційним (готовність і ціннісно-смісловне ставлення до діяльності), когнітивним (знання змістовного та процесуального характеру), діяльнісним (комунікативно-поведінкові та операційно-діяльнісні аспекти) й регулятивним (емоційно-вольова регуляція, саморегуляція) компонентами.

2. Професійна компетентність визначається як система здатностей фахівця з розв'язання стандартних й нестандартних завдань і ситуацій практичної діяльності на основі його мотиваційно-ціннісного ставлення до професії та досвіду. Професійна компетентність характеризує як рівень

розвитку професійних здатностей, через який забезпечується їх рефлексивна регуляція. Тому рефлексивна компетентність виступає не тільки як якість, що означає високий рівень рефлексії людини, а й компонентом професійної компетентності. Для змістовної характеристики рефлексивної компетентності необхідним є чітке визначення і розмежування змісту понять рефлексії та рефлексивності. Так, рефлексія є комплексним процесом, який включає самопізнання (самоприймання, самоаналіз, самооцінку), самоконтроль (моніторинг) перебігу психічних процесів і свідому саморегуляцію тобто цілеспрямоване застосування засобів управління психічними процесами та усвідомлення значущості регуляції для ефективного перебігу цих процесів. На відміну від рефлексії як процесуальної характеристики особистості, рефлексивність визначається як її властивість, яка виявляється у здатності і прагненні до рефлексії. Вищим рівнем розвитку такої здатності є рефлексивна компетентність, яка передбачає високий рівень розвитку здатностей до самопізнання, самоконтролю, свідомої саморегуляції; усвідомлення цінності таких здатностей та наявність досвіду їх застосування.

Рефлексивна компетентність є основою організації метакогнітивного досвіду діяльності як досвіду застосування метакогнітивних здатностей у власній діяльності, що ґрунтується на метакогнітивних знаннях, метакогнітивній активності та усвідомленості. *Метакогнітивні знання* виступають як обізнаність у загальних та індивідуальних особливостях когнітивних процесів та засобах їх саморегуляції. *Метакогнітивна активність* являє собою розуміння значущості регуляції когнітивних процесів, знання засобів регуляції та активне їх застосування. Метакогнітивна активність як інтегральна властивість суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі проявляється у реалізації прагнення до формування метакогнітивної активності у суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Метакогнітивна усвідомленість – це рефлексивна здатність суб'єкта до свідомого моніторингу перебігу своїх когнітивних процесів.

3. На підставі визначення компетентності і з'ясування ролі її рефлексивного компонента, вважаємо доцільним розгляд метакогнітивної компетентності як компонента компетентності суб'єкта діяльності, що є одним з провідних у педагогічній діяльності взагалі та у діяльності викладача вищої школи, зокрема. Така позиція обумовлена тим, що становлення метакогнітивної компетентності можливе за умови досягнення високого рівня розвитку метакогнітивних здатностей. Крім того, високий рівень розвитку метакогнітивної компетентності передбачає здатність суб'єкта педагогічної діяльності розвивати метакогнітивну компетентність у тих, на кого спрямована його педагогічна діяльність. У зв'язку з віковими особливостями когнітивного розвитку учнів у вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності така спрямованість його метакогнітивної компетентності обмежується спрямованістю на розвиток їх окремих метакогнітивних здатностей і сприянням становленню метакогнітивного досвіду діяльності.

У викладача ВНЗ педагогічна діяльність безпосередньо спрямована на суб'єкта навчально-професійної діяльності, що дає йому можливість виділити розвиток метакогнітивної компетентності у студентів як окреме у діяльності. Це обумовлено тим, що до цілей розвитку навчально-професійної діяльності включається розвиток професійної компетентності взагалі і метакогнітивної компетентності, зокрема

Метакогнітивна компетентність – вмотивована система метакогнітивних здатностей (метапам'ять, метамислення, метакреативність, металінгвістичні здібності), втілена у метакогнітивному досвіді (метакогнітивна усвідомленість, метакогнітивна активність, метакогнітивні знання).

Метапам'ять – вища форма функціонування пам'яті, яка включає мнемічну обізнаність (знання про пам'ять взагалі та про власну пам'ять) та мнемічну рефлексію і виявляється у високому рівні здатності суб'єкта до саморегуляції мнемічних процесів. Метапам'ять як метакогнітивна здатність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі проявляється у реалізації прагнення до формування метамнемічних здатностей у суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Метамислення – вища форма функціонування мислення, яка включає обізнаність у загальних та індивідуальних особливостях мисленнєвого процесу, його рефлексію і виявляється у високому рівні здатності до його саморегуляції. Метамислення як метакогнітивна здатність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі виявляється у реалізації прагнення до формування метамисленнєвих здатностей у суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Метакреативність – вища форма креативності, яка включає обізнаність в особливостях перебігу творчого процесу, його рефлексію і проявляється у високому рівні здатності до його саморегуляції. Метакреативність як метакогнітивна здатність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі проявляється в абнотивності. За М. Кашаповим, абнотивність включає в себе креативність викладача, а також усвідомлення значущості творчого розвитку студентів при реалізації професійної діяльності; мотивацію на творчу самореалізацію у професійній діяльності; адекватну систему уявлень викладачів про творчість і творчу особистість; володіння викладачем теоретичними психолого-педагогічними основами процесу творчого розвитку студентів і системою здатностей, що передбачають володіння способами проектування та організації творчо орієнтованого освітнього процесу, а також здатністю до вивчення студента, розуміння його, співчуття йому і здатність до рефлексії педагогічного досвіду з творчих позицій.

Металінгвістичні здібності – вища форма функціонування лінгвістичних здібностей, які включають обізнаність в особливостях процесів інтерпретації, репродукції, створення та трансформації текстової інформації, рефлексію перебігу цих процесів і проявляється у високому рівні здатності до їх саморегуляції. Металінгвістичні здібності як метакогнітивна здатність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі проявляються у реалізації прагнення до формування металінгвістичних здібностей у суб'єкта навчально-професійної діяльності.

РОЗДІЛ III

ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУБ'ЄКТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

3.1. Характеристика діагностичного комплексу, спрямованого на вивчення метакогнітивних особливостей суб'єкта педагогічної діяльності

Для визначення психолого-педагогічних факторів динаміки метакогнітивної компетентності викладачів нами був використаний методологічний комплекс:

Методика № 1.1 «Діагностика професійного (емоційного) вигорання» (К. Масlach і С. Джексон адаптована Н. Водоп'яною, Є. Старченковим) [52]. Методика призначена для діагностики «емоційного вигорання», «деперсоналізації» і «професійних досягнень». Тест містить 22 твердження про почуття та переживання, пов'язані з виконанням робочої діяльності. Про наявність високого рівня вигорання свідчать високі оцінки за субшкалами «емоційного вигорання» і «деперсоналізації» і низькі – за шкалою «професійна ефективність» (редукція персональних досягнень). Відповідно, чим нижче людина оцінює свої можливості і досягнення, менше задоволена самореалізацією в професійній сфері, тим більше виражений синдром вигорання.

Методика № 1.2 «Діагностика соціально-психологічних настанов особистості в мотиваційно-потребовій сфері» (О.Ф. Потьомкіна) [197]. Ця методика має форму опитувальника. Вона дозволяє діагностувати такі настанови в мотиваційній сфері, як:

- «Орієнтація на процес» – характеризується процесуальною спрямованістю, яка іноді перешкоджає результативності, інтересу до справи, негативним ставленням до рутинної роботи;
- «Орієнтація на результат» – характеризується надійністю,

мотивацією досягнення результату діяльності всупереч суєті, перешкодам, невдачам;

- «Орієнтація на альтруїзм» – характеризується спрямованістю на альтруїстичні цінності, зрілістю;
- «Орієнтація на егоїзм» – характеризується перевагою спрямованості на задоволення власних потреб;
- «Орієнтація на працю» – характеризується схильністю до трудоголізму, отримання задоволення від праці;
- «Орієнтація на свободу» – характеризується прагненням до задоволення цінності свободи, яка реалізується у праці, рідше – у грошах;
- «Орієнтація на владу» – характеризується прагненням до домінування, організації праці інших, управління;
- «Орієнтація на гроші» – визначається прагненням до задоволення матеріальних потреб.

Методика дозволяє виявити рівень і гармонійність орієнтації. Так, якщо усі орієнтації значно виражені і в однаковій мірі, то можна говорити про високу мотивацію і гармонічну орієнтацію.

Методика № 1.3 «Діагностика інтегральної задоволеності працею» [113]. Методика дозволяє визначити інтегральний показник, що відображає міру благополуччя особистості в трудовому колективі, задоволеність працею, яка містить оцінки інтересу до виконуваної роботи, задоволеності стосунками зі співробітниками та керівництвом, рівень домагань у професійній діяльності, задоволеність умовами, організацією праці.

Окрім зазначених методик для визначення об'єктивних психолого-педагогічних факторів становлення метакогнітивної компетентності викладача враховувався педагогічний стаж досліджуваних.

Для вивчення стратегій пізнавальної діяльності викладачів як фактора становлення їх метакогнітивної сфери використовувалися: «культурно-незалежний тест інтелекту» (Р. Кеттелл)[83], фігурна форма тесту креативності (Е. Торренс) [304], методика порівняльного дослідження

безпосереднього та опосередкованого запам'ятовування абстрактних понять, ланцюговий асоціативний тест [228].

Методика № 2.1 «Культурно-незалежний тест інтелекту» (Р. Кеттелл) [83]. «Культурно-незалежний тест інтелекту» спирається на концепцію інтелекту Р. Кеттелла, в якій загальний фактор інтелекту має психологічний сенс, якщо спиратися на двохфакторну модель: «загальний флюїдний фактор» (або «вільний» інтелект) – $G1$, і «загальний кристалічний фактор» (або «пов'язаний» інтелект) – $g2$. «Вільний інтелект» формується переважно під впливом біологічних детермінант, на базі індивідуальної архітекτονіки кори великих півкуль.

У цьому сенсі індивідуальний розвиток вже на ранніх вікових етапах супроводжується розвитком єдиної загальної інтелектуальної здібності. Вона не пов'язана із засвоєнням яких-небудь специфічних знань, навичок, умінь або розвитком якої-небудь окремої психічної функції (сенсорної, моторної тощо).

«Флюїдні» здібності спираються на розуміння основних видів логічних взаємозв'язків, на провідні операції мислення: частина-ціле, розуміння схожості, причинних зв'язків, індукцію, дедукцію, просторові відносини. «Флюїдний» інтелект визначає здатність взаємозв'язку між об'єктами, які індивід здатний сприймати і якими здатний маніпулювати. «Зв'язаний інтелект» є продуктом засвоєння різноманітних видів перцептивних і моторних умінь і розвивається на базі «вільного інтелекту» в процесі ігрової, навчальної та професійної діяльності.

«Культурно-незалежний тест інтелекту» (Р.Кеттелл) вимірює саме «флюїдний» або «вільний інтелект». Р. Кеттелл вважав, що «вільний інтелект» можна оцінити на основі перцептивних завдань, в яких інтелект проявляється через здібності сприйняття. «Культурно-незалежний тест інтелекту» (тест Кеттелла CFIT) визначає рівень інтелектуального розвитку людини, незалежно від впливу на нього різних зовнішніх чинників (навколишнього середовища, культури, освіти, ерудованості тощо), тобто

«чистого» інтелекту. «Культурно-незалежний тест інтелекту» заснований на здатності інтелекту людини до утворення відносин і проявляється у вербальній, числовій, просторовій сфері.

Перевагою тесту інтелекту (Кеттелла) є його зручність та швидкість у використанні, що дозволило його включити у наш методичний комплекс.

Методика № 2.2 «Фігурна форма тесту креативності» (Е. Торренс) [304]. Креативність, за Е. Торренсом, є специфічною чутливістю до творчих завдань, дефіциту і прогалин знань, прагнення до об'єднання різнопланової інформації. Креативність дозволяє особистості виявляти пов'язані з дисгармонією елементів проблеми, шукати їх вирішення, висувати припущення й гіпотези про можливість рішень; перевіряти і спростовувати ці гіпотези, видозмінювати їх, перевіряти ще раз їх, остаточно обґрунтовувати результат творчого пошуку [304].

Е. Торренс розробив 12 тестів, згрупованих у вербальну, образотворчу і звукову батарею. Невербальна частина цього тесту, відома як «Фігурна форма тесту творчого мислення Торренса», була адаптована в НДІ загальної та педагогічної психології АПН в 1990 р. Інша частина тесту – «Завершення картинок» (повні цифри) була адаптована в 1993–1994 рр. в лабораторії діагностики здібностей і ПВК Інституту психології Російської Академії наук.

Методика № 2.3 «Порівняльне дослідження безпосереднього та опосередкованого запам'ятовування абстрактних понять» [238].

Мета експериментального дослідження за цією методикою визначається як встановлення ролі системи допоміжних піктографічних знаків у розширенні обсягу пам'яті. У нашому дослідженні ця методика була використана з метою вивчення обсягу довільного вербального безпосереднього та опосередкованого запам'ятовування абстрактних понять.

Матеріал та обладнання: набори слів, тестовий бланк для піктограм розміром у стандартний аркуш, розділений на 20 клітинок, протокол дослідження, папір, олівці або ручки для запису і малювання, секундомір.

Процедура дослідження передбачає два досліди, які проводяться з

одним досліджуваним. Перший дослід спрямований на визначення обсягу пам'яті досліджуваного на абстрактні поняття класичним методом утримання членів ряду (безпосереднє запам'ятовування). Другий дослід визначає обсяг пам'яті досліджуваного стосовно абстрактних понять при утриманні членів ряду методом піктограм (опосередковане запам'ятовування).

Методика № 2.4 «Ланцюговий асоціативний тест» [238]. Під ланцюговою асоціацією слід розуміти мимовільний, некерований та спонтанний перебіг відтворення змісту свідомості і підсвідомості індивіда. Окрім дослідження лінгвістичних асоціативних здібностей особистості, у нашому експерименті цей метод застосовувався для вивчення міри розвитку мовленнєво-розумових здатностей.

Порядок проведення ланцюгового асоціативного експерименту полягає у тому, що досліджувані по команді експериментатора приступають до виконання завдання: протягом однієї хвилини записувати будь-які слова, що приходять в голову. Обробка даних проходить у декілька етапів. По-перше, визначається довжина асоціативного ряду (кількість слів, записаних за 1 хвилину). По-друге, визначається структура асоціативного ряду (кількість семантичних гнізд та їх розмір). По-третє, визначається середній розмір семантичних гнізд (кількість слів у всьому ланцюжку на кількість гнізд) [238].

Для здорової активної людини, яка добре знає мову, середня довжина асоціативного ланцюжка за 1 хвилину становить 19–21 слово. При занижених показниках, наприклад 10 слів за хвилину, можна припускати загальмованість мисленнєворозумових процесів, викликану різними причинами: втомою, поганим знанням мови, ригідністю мислення. Підвищені показники (35–40 слів за хвилину) свідчать про надмірну рухливість мисленнєворозумових процесів, причиною якої можуть бути хвороблива збудливість, гарячковий стан, емоційна збудженість. Оцінюючи структуру асоціативного ряду, слід звернути увагу на те, що нормою вважається утворення 3–4 гнізд за хвилину із середнім розміром в 5–6 слів у гнізді.

Збільшення кількості гнізд і зменшення кількості слів у гнізді, як і зворотний процес, відображають динамічні особливості мовленнєво-мисленнєвої діяльності, пов'язані з порушенням або гальмуванням і спрямованістю підсвідомих і усвідомлених процесів.

Для вивчення змісту метакогнітивної компетентності особистості викладача вищої школи нами було створено модель психодіагностичного комплексу, яка відповідає основним складовим цієї компетентності (рис. 3.1).

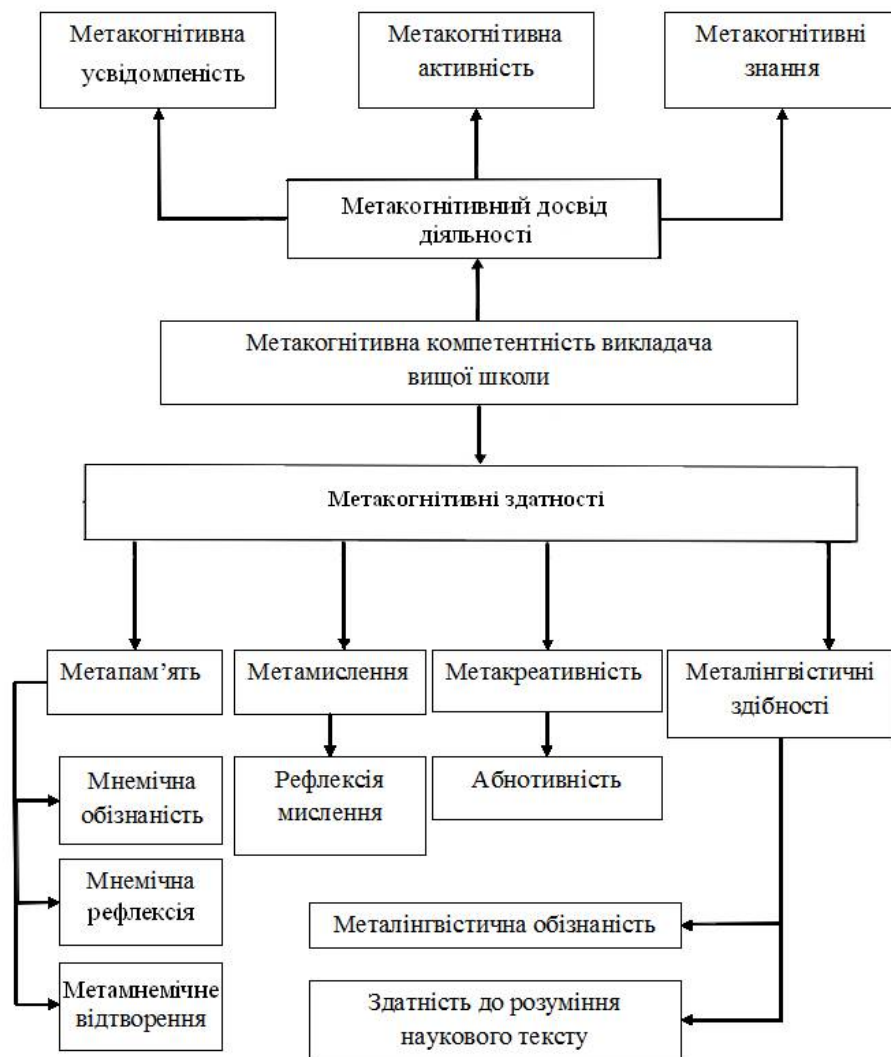


Рис. 3.1. Діагностична модель дослідження структури метакогнітивної компетентності особистості викладача вищої школи

У нашому дослідженні метакогнітивна компетентність – це вмотивована система здатностей (метамислення, метакреативність, метапам'ять, металінгвістичні здібності), втілена у метакогнітивному досвіді

(метакогнітивна усвідомленість, метакогнітивна активність та метакогнітивні знання викладача).

Розглянемо діагностичні методики, які дозволяють визначити особливості метакогнітивної компетентності викладачів.

Методика № 3.1 «Діагностика усвідомленості (метакогнітивної включеності у діяльність)» (G. Schraw та R. S. Dennison в адаптації А. В. Карпова) [118]. Опитувальник метакогнітивної усвідомленості (включеності у діяльність, Metacognitive Awareness Inventory, MAI) складається із 52 пунктів і включає питання щодо знання та регуляції когнітивної діяльності, представленої процесуальними компонентами метакогнітивної активності, визначеними G. Schraw та R. S. Dennison.

Методика № 3.2 «Діагностика самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності» (М. М. Кашапов та Ю. В. Скворцова) [126]. Під метакогнітивними знаннями автори розуміють набуті знання особистості про власні пізнавальні процеси, представлені: 1) знаннями про засоби набуття й переробки інформації та власні процеси навчання; 2) знання про тип та зміст завдання та вимоги до його виконання; 3) знання метакогнітивних стратегій у вирішенні завдання. Метакогнітивна активність, у свою чергу, представлена процесами отримання та вибору інформації, контролю, трансформації та планування метاپізнання. Опитувальник представлений 39 питаннями. Методика представлена основними шкалами – «метакогнітивні знання» та «метакогнітивна активність», а також додатковими: «концентрація», яка відображає здатність керувати власною увагою; «отримання інформації», що розкриває шляхи отримання та зберігання знань; «вибір головних ідей», спрямовану на діагностику навичок визначення важливої інформації; «управління часом», що характеризує організацію та розподіл часу на навчання.

Методика № 3.3 «Діагностика абнотивності» (М.М. Кашапов) [126]. Запропонований М.М. Кашаповим опитувальник діагностики абнотивності дозволяє провести дослідження цієї значущої для педагогічного процесу

якості, яка полягає у компетентності викладача в організації умов для розвитку творчих здібностей студентів [126]. На думку М.М. Кашапова, абнотивність включає в себе креативність викладача, мотиваційний компонент (усвідомлення значимості творчого розвитку студентів при реалізації професійної діяльності; мотивацію на творчу самореалізацію у професійній діяльності), когнітивний компонент (адекватна система уявлень викладачів про творчість, творчої особистості, володіння теоретичними психолого-педагогічними основами процесу творчого розвитку студентів) і рефлексивно-перцептивні здібності, що представлені проектно-організаційним компонентом (володіння різноманітними способами проектування та організації творчо-орієнтованого освітнього процесу), перцептивними здібностями викладача (здатність до вивчення студента, розуміння, співчуття йому) та рефлексивним компонентом абнотивності (рефлексія педагогічного досвіду з творчих позицій). На підставі співвідношення критеріальних показників у структурі абнотивності були виділені й описані такі рівні сформованості цього виду компетентності: низький (високі бали за методикою), середній, високий (низькі бали за методикою), оскільки шкала опитувальника є зворотною.

Методика № 3.4 «Дослідження рефлексивності мислення» [225]. Методика спрямована на визначення рівня сформованості рефлексивності мислення. Матеріал та обладнання методики – бланк з 15 анаграмами, папір для записів, протокол дослідження, ручка, секундомір. Процедура дослідження передбачає як індивідуальну роботу, так і групову парну роботу з досліджуваними. Перед початком експерименту досліджуваному дається бланк з анаграмами. Експериментатор повинен подбати про те, щоб зручно розмістити досліджуваного за столом, а самому контролювати час рішення ним кожної анаграми, фіксуючи його в протоколі.

Інструкція досліджуваному: «Вам будуть запропоновані анаграми, тобто слова, отримані шляхом перестановки букв. Відновіть ці слова. Намагайтеся працювати швидко, час вирішення кожної анаграми фіксується.

Рішення записуйте на аркуші паперу. Почали!».

Після закінчення досліду експериментатор запитує досліджуваного про те, яким чином він вирішував анаграми, виявив при цьому послідовності розташування літер і які саме. Відповідь досліджуваного фіксується в протоколі, в якому зазначається перелік анаграм, час, витрачений на їх вирішення та самозвіт досліджуваного з особливостей рішення анаграм.

Обробка результатів. У ході обробки результатів необхідно отримати:

1) показник сформованості рефлексії; 2) показник часу вирішення завдань; 3) ранговий показник складності вирішених анаграм.

Щоб отримати показник сформованості рефлексії, за кожне правильно вирішене завдання ставиться 1 бал і по одному балу додають за ті завдання, які були вирішені за виявленою досліджуваним послідовністю перестановки літер анаграми.

Правильність вирішення анаграм можна встановити за таблицею-ключем, у якій порядок перестановки літер позначений відповідною цифрою, що означає номер букви анаграми. Коефіцієнт сформованості рефлексії визначають шляхом ділення набраних досліджуваним балів на їх максимальну кількість, у даному випадку воно дорівнює 29.

Показник часу являє собою середнє арифметичне часу, витраченого на вирішення анаграм. А показник рангу відповідає номеру найскладнішої з вирішених анаграм.

Аналіз результатів. При аналізі результатів дослідження насамперед важливо визначити стратегію вирішення досліджуваним завдань, з'ясувати, як змістовно протікав у нього розумовий процес. Стратегія рішення може бути:

- хаотичною, неупорядкованою, при якій рішення відрізняється безсистемним пошуком і висуненням значної кількості задумів, логічно не пов'язаних між собою; висунуті при цьому гіпотези піддаються остаточній перевірці;

- формально-алгоритмічною, яка відрізняється послідовним

перебором можливих варіантів рішення з окремими поверненнями до раніше розглянутих, при цьому домінує репродуктивний рух у змістовному плані і явно недостатнє регулювання – у смисловому;

- змістовно-адаптивною, що представляє собою логічно пов'язаний рух по семантично значущим ознакам, переважним є рух думки в рівнях, що утворюють змістову сферу, а саме – особистісному і рефлексивному;

- згорнутою, для якої характерна скороченість оціночних дій і злиття їх з пошуковими, що дозволяє досить швидко знаходити правильне рішення.

Рефлексія мислення дозволяє в ході вирішення завдань виробити найбільш ефективну стратегію і прискорити розумову діяльність. У запропонованій методиці рефлексивність виявляється в зміні стратегії вирішення в ході виконання завдання, виявленому при аналізі впливу попереднього рішення анаграми на наступні.

Варто звернути увагу на роль розумової діяльності у навчанні. Високий рівень розвитку властивостей мислення, що входять до структури наученості, забезпечує легкість і швидкість аналізу та узагальнення ознак, істотних для вирішення проблеми. Цей рівень рефлексивності виконує функції контролю та оцінки людиною своїх розумових дій, дає можливість виявляти і враховувати свої помилки, оцінювати правильність пошуків нових шляхів вирішення завдання. У дослідженні про ці рівні свідчить показник рангу, якщо він не нижче 12–13.

Методика № 3.5 «Діагностика металінгвістичної обізнаності» (Т. Б. Хомуленко) [327]. Методика представлена у формі письмового опитування на 12 питань, які стосуються знань особистості про текст, текстову діяльність, види та типи текстів, структуру тексту. Методика визначає низький, середній та високий рівень металінгвістичної обізнаності.

Методика № 3.6 «Доповнення» (Я.А. Мікк), спрямована на вивчення здатності до розуміння наукового тексту. Процедура дослідження передбачає те, що досліджуваний повинен вписати пропущене слово в тексті наукового

характеру відповідного професійного спрямування викладача. За Я. А. Мікком, найбільш доцільним для оцінки рівня розуміння тексту досліджуваними виявляється така організація стимульного матеріалу, яка передбачає пропуски в тексті кожного сьомого слова. За результатами виконання даної процедури підраховується коефіцієнт правильно вписаних слів [198].

Методика № 3.7 «Експериментально-інтроспективна методика «Метапам'ять» [324]. Низка психологів, розглядаючи питання вищих стадій онтогенезу, особливостей функціонування та розвитку вищих форм пам'яті поряд із термінами «рефлексивна форма пам'яті», «свідома саморегуляція пам'яті» застосовують термін «метапам'ять», що вимагає їх порівняльного аналізу як на теоретичному, так і на практичному рівні.

Теоретичний аналіз історії виникнення терміна «метапам'ять» дозволяє включити його у семантичне поле досліджень метапізнання, крім того, характеристика метакогнітивізму втілює зазначену проблематику.

До характеристики наукових підходів, систематизація яких склала мету теоретичної частини роботи, мають входити: роботи, присвячені дослідженню вищих форм пам'яті, наукової школи Л.С. Виготського, О.М.Леонтьєва з часів зародження Харківської школи психології до досліджень В. Я. Ляудіс, Т. Б. Хомуленко; роботи з дослідження рефлексії від Вюрцбурзької школи та школи С.Л. Рубінштейна до метадіяльнісного та метакогнітивного напрямів.

Метапсихічний рівень, підкреслював Л.С. Виготський, відрізняє розвиток усіх вищих психічних функцій, які він характеризував, як процеси оволодіння нашою власною поведінкою[59]. О.М. Леонтьєв підкреслював, що використання знакових засобів є шляхом переходу від використання пам'яті до панування над нею[167]. Логіку таких міркувань можна віднайти в філософії, де в процесі переходу від позитивізму до методології герменевтики, поряд із когнітивними структурами стали визнаватися метакогнітивні структури [236].

Не тільки герменевтика, але і психологічна практика (наприклад, практика інтерпретації смислових утворень свідомості), і експериментальна психологія потребували доповнення когнітивізму метакогнітивізмом, де рефлексія є однією з центральних категорій у дослідженні пізнавальної сфери.

Слід зазначити складності включення поняття «рефлексія» до категоріального апарату експериментальної психології з причин свого зв'язку з інтроспекцією. Але представникам Вюрцбурзької школи вдалось подолати недосконалість інтроспекції намаганням об'єктивувати техніку самоспостереження (наприклад, експериментальна інтроспекція [59; 160]).

Експериментальні дослідження рефлексії стали інтенсивно розвиватися переважно в межах метакогнітивізму, починаючи з робіт про метапам'ять [390]. Але до експериментальних робіт з рефлексії можуть бути віднесені дослідження С. Л. Рубінштейна, в яких явище рефлексії присутнє імпліцитно при характеристиці свідомої регуляції. Крім того, він говорив, що саме з пам'яттю пов'язана єдність самосвідомості, таким чином підкреслюючи зв'язок пам'яті з рефлексією [256].

Узагальнення досліджень наприкінці ХХ ст. дозволило визначитись із предметом психологічного вивчення рефлексії. У межах метадіяльного підходу досліджувалась діяльність зі встановлення зв'язків між об'єктами, яка здійснюється шляхом рефлексивного виходу [342] і складається з п'яти етапів: зупинка, фіксація, об'єктивація, відчуження, символізація [8]. У дослідженнях рефлексії виходять з того, що її прояви є метамовними перетвореннями [175], є результатом зіткнення з труднощами та реорганізації [230], є комплексом впорядкованості (структури і динаміки) та впорядкування (самоконтролю і розвитку) [287].

Розглядаючи теоретичні питання самоконтролю, Г. С. Нікіфоров підкреслює, що організована робота пам'яті здійснюється за участю рефлексії, але її нормальне функціонування є умовою включення рефлексії в перебіг інших психічних процесів [214].

Аналізуючи механізм рефлексії, І.М. Семенов і С.Ю. Степанов виділяють таку послідовність: репродукція стереотипів, регресія переживання, кульмінація натхнення, прогресія самосвідомості, продукція інновації [291, с. 37]. Перший етап даної послідовності є процесом пам'яті, а наступні проходять при її побічній участі. Кожна з виділених авторами фаз рефлексії може бути проаналізована з точки зору участі в ній пам'яті. Перша фаза – «актуалізація смислових структур» – є варіантом процесу відтворення. Друга фаза – «апробація стереотипів досвіду та шаблонів дій» – передбачає активне використання змісту довготривалого сховища пам'яті. Третя фаза – «дискредитація стереотипів у контексті віднайдених суперечностей» – можлива тільки після першої і другої фази, і тому також залежить від участі пам'яті. Четверта фаза – «інновація принципів конструктивного подолання суперечностей» – фактично є підготовкою до перебудови змісту довготривалої пам'яті. П'ята фаза – «реорганізація досвіду» – також безпосередньо стосується активності ряду процесів у системі пам'яті, оскільки є перебудовою змісту її довготривалого сховища.

Дослідники типології рефлексії виділяють інтелектуальну, особистісну, комунікативну, кооперативну та синтетичну (екзистенційну і культуральну) [287]. Участь пам'яті в інтелектуальній рефлексії можна відмітити за допомогою тих висловлювань, які її презентують у мовленнєвій формі. В екстенсивній інтелектуальній рефлексії, яка контролює рух в очевидному для суб'єкта предметному змісті, це «установки», що є змістом довготривалої пам'яті та «фіксації», які пов'язані з процесом запам'ятовування. В інтенсивній інтелектуальній рефлексії, яка регулює предметне перетворення ситуації, це «оцінки», що можливі в результаті актуалізації (відтворення) здійсненого і його зіставлення з передбачуванням (яке зберігається в пам'яті). У конструктивній інтелектуальній рефлексії це «припущення» і «ствердження», які будуються на основі досвіду (змісту пам'яті) суб'єкта.

Висловлювання, які презентують особистісну рефлексію, також неможливі без участі пам'яті. У ситуативній особистісній рефлексії це

«мотивування» (здійснюють актуалізацію відношення, яке зберігається в пам'яті). У ретроспективній особистісній рефлексії це «кваліфікації» (ретроспективна схематизація здійсненого у вигляді реконструкції в змісті пам'яті) і «феноменологізації» (презентують сенс майбутнього, що можливо тільки за участю пам'яті як часового регулятора діяльності). У перспективній особистісній рефлексії це «проблематизації» (переосмислення суперечностей) і «самовизначення» (ідентифікація особистості з обраним), які також вимагають участі пам'яті як часового регулятора.

Аналізуючи функції рефлексії, О.С. Анісімов виділяє дослідницьку, критичну та нормативну. Такий розподіл функцій є зручним для розгляду ролі пам'яті в них. Дослідницька функція рефлексії може бути реалізована при фіксації ускладнення, коли здійснюється порівняння отриманого результату з образом передбачуваного, який зберігається у пам'яті. Функція критики передбачає пошук причин ускладнень, суть якого полягає в аналізі виконаних раніше дій, інформація про які міститься в пам'яті. Функція нормування передбачає зміни норми дії, суть якої полягає в підборі нових, більш адекватних стереотипів, еталонів, алгоритмів, які зберігаються в довготривалій пам'яті, чи їх засвоєння, створення і перенос у довготривале сховище пам'яті [15].

Поглиблені дослідження в цьому напрямі демонструє метакогнітивізм, який датується з часів першої роботи J. Flavell про метапам'ять [390]. Показовим є те, що J. Flavell відомий своїм методологічним рефлексуванням генетичної епістемології Ж. Піаже [230], в дослідженні якого з В. Inhelder [402] було доведено, що організація пам'яті має розвиватися разом з інтелектом (так, наприклад, стадії формальних операцій відповідає рефлексивний інтелект, а отже, і рефлексивна регуляція пам'яті).

J. Bredenkamp, вказуючи на великі методичні труднощі прямої оцінки метапам'яті, пропонує як стимульний матеріал використовувати низку малюнків, де зображені діти, які відчують «труднощі в навчанні». Досліджуваних просять проранжувати ці труднощі або попарно оцінити

[370].

У результаті розробки та апробації опитувальника діагностики метапам'яті та дослідження метамнемічних здатностей на різних етапах онтогенезу особистості Tr. Beuhring та D. W. Kee дійшли висновку, що з віком покращується знання про ефективні стратегії індивідуального запам'ятовування й особливо про умови їх застосування [362].

Подальше дослідження з питань особливостей і шляхів розвитку метапам'яті має включати визначення того матеріалу, на базі якого можлива їх реалізація. Для вирішення такої проблеми доцільним виявляється використання досягнень психолінгвістики, в яких стверджується, що мова не впливає безпосередньо на прискорення інтелектуального розвитку, але сприяє розвитку дискурсивності, рефлексії, які, у свою чергу, сприяють вдосконаленню саморегуляції пізнавальної сфери.

Так, наприклад, у нашому попередньому дослідженні було доведено доцільність використання сформованої текстової діяльності як інструментарію розвитку вищих форм пам'яті у школярів різних вікових груп [326].

Подана комплексна методика дослідження метапам'яті має поєднувати у собі переваги методу інтроспекції (у зв'язку зі специфікою досліджуваного явища, яке за своєю природою є рефлексивним) та експериментального методу і дозволяє діагностувати весь необхідний і достатній набір істотних характеристик метапам'яті у дорослих.

Для дослідження особливостей метапам'яті ми використовували оновлений за структурою та адаптований до дорослої вибірки варіант експериментальної методики, розробленої нами при виконанні дослідження вищих форм пам'яті у школярів [326]. Далі зупинимося на характеристиці структури та змісту експериментально-інтроспективної методики дослідження «Метапам'ять» (ЕІММ).

Структура методики складається з трьох блоків: I. Мнемічна обізнаність (МО) (методика № 3.7.1); II. Мнемічна рефлексія (МР) (методика

№ 3.7.2– 3.7.6); III. Метамнемічне відтворення (ММВ) (методика № 3.7.7– 3.7.8).

Метою першого блоку ЕІММ «Мнемічна обізнаність» є визначення рівня орієнтації досліджуваного в такому психічному явищі, як пам'ять людини, в її процесах, видах та прийомах, які сприяють її повноцінному функціонуванню (максимально – 14 балів). Даний блок включає методику № 3.7.1.3 одноіменною назвою «Мнемічна обізнаність». Методика передбачає аналіз розгорнутої відповіді на запитання: «Що ви знаєте про пам'ять людини?».

Оцінка якості виконання завдання за методикою № 3.7.1 подана у додатку Б.1.

Зміст інструкції включає поряд із запитанням зазначення обмеження в часі виконання завдання (до 15 хвилин). Обмеження в часі є доцільним, оскільки надає можливість враховувати в оцінці якості виконання завдання тих досліджуваних, які вже неодноразово розмірковували щодо зазначеного в інструкції запитання і тому в обмежений термін готові впоратись із завданням на високому рівні.

Метою другого блоку ЕІММ «Мнемічна рефлексія» є:

- визначення міри диференційованості самооцінки пам'яті, в якій проявляється схильність та здатність до деталізації в характеристиці власної пам'яті (методики № 3.7.2–3.7.3);
- визначення міри адекватності самооцінки пам'яті, в якій проявляється якість прогностичної функції стосовно результатів власного запам'ятовування (методика № 3.7.4);
- визначення схильності до планування процесу запам'ятовування (методика № 3.7.5);
- визначення міри прояву рефлексивних функцій у реалізації процесів пам'яті, за рахунок яких здійснюється їх моніторинг-контроль (методика №3.7.6).

Другий блок ЕІММ «Мнемічна рефлексія» включає методики № 3.7.2–3.7.6 (максимально – 35 балів).

Методики № 3.7.2–3.7.3 спрямовані на дослідження диференційованості самооцінки пам'яті. Методика № 3.7.2 спрямована на визначення схильності до деталізації в характеристиці власної пам'яті. Вона передбачає аналіз експериментатором розгорнутої відповіді на запитання: «Що ви можете сказати про власну пам'ять? Чи задоволені Ви тим, як вона функціонує?».

Оцінка рівня якості виконання завдання за методикою № 3.7.2 подана у додатку Б.2.

Інструкція до даної методики, як і до методики № 3.7.1, також передбачає обмеження в часі (до 15 хв.) виконання завдання за вищезазначеними причинами.

Методика № 3.7.3 спрямована на визначення здатності до деталізації в характеристиці власної пам'яті та побудована як опитувальник, що складається з 5-ти питань та 6-ти варіантів відповідей на них.

Відповіді 1–3 дають можливість досліджуваному деталізувати особливості власної пам'яті у зазначеному змістом запитання напрямі.

Відповіді 4–5 – є варіантами прояву прагнення досліджуваного уникнути відповіді на запитання.

Відповідь 6 дає можливість досліджуваному вийти за межі опитувальника і продемонструвати здатність деталізувати особливості власної пам'яті більшою мірою, ніж цього вимагають варіанти відповідей 1–3.

Інструкція та текст методики подані у додатку Б.3. Оцінка відповідей здійснюється таким чином. Якщо досліджуваний обирає для відповіді варіанти 1–3, то він отримує по 1 балу за кожне запитання. Якщо досліджуваний обирає для відповіді варіанти 4–5, то він отримує 0 балів за кожне запитання. Якщо досліджуваний поряд з обраним варіантом відповіді № 1, 2 чи 3 заповнює 6-й варіант, то отримує від 1 до 2-х балів, залежно від міри змістовності деталізації у характеристиці власної пам'яті. Максимальна

кількість балів, яку може отримати досліджуваний за даною методикою – 15 балів.

Методики № 3.7.2–3.7.3 дають можливість кількісної оцінки диференційованості самооцінки пам'яті з максимальною кількістю балів – 20.

Методика № 3.7.4 спрямована на дослідження адекватності самооцінки пам'яті, якості прогнозування щодо можливостей власного короткотривалого та довготривалого запам'ятовування в заданій експериментатором ситуації. Вона включає два етапи – А і Б (максимально – 10 балів).

Етап А. Для виявлення тенденції до переоцінки чи недооцінки прогнозу успішності короткотривалого запам'ятовування використовується експериментальний матеріал методики дослідження обсягу пам'яті за Джейкобсом. Даний матеріал складається з рядків чисел, у якому кожен наступний ряд є довшим за кількістю елементів на один. Досліджуваному надається така інструкція: «Вам пропонується перевірити здатність об'єктивно оцінювати свої можливості запам'ятовування. Подивіться уважно на ряди чисел зі зростаючою кількістю елементів (чисел). Спробуйте спрогнозувати, на якій довжині числового ряду Ви при його відтворенні зробите помилку. Далі почніть запам'ятовувати та відтворювати по чергові від найкоротшого рядка. Кожен ряд має запам'ятовуватись із одного пред'явлення. Відмітьте для себе якість свого прогнозу, зупинившись на запам'ятовуванні рядків чисел тоді, коли Ви зробите помилку при відтворенні».

Тенденція до переоцінки у прогнозі результатів запам'ятовування фіксується у тому випадку, коли досліджуваний відтворив без помилок числовий ряд менший за кількістю елементів, ніж той, який передбачав у своєму прогнозі. Така тенденція може бути ознакою неадекватно завищеної самооцінки власних мнемічних можливостей щодо короткотривалої пам'яті.

Тенденція до недооцінки у прогнозі результатів запам'ятовування фіксується у тому випадку, коли досліджуваний відтворив без помилок числовий ряд більший за кількістю елементів, ніж той, який передбачав у

своєму прогнозі. Така тенденція може бути ознакою неадекватно заниженої самооцінки власних мнемічних можливостей щодо короткотривалої пам'яті.

Тенденція до об'єктивної оцінки у прогнозі результатів запам'ятовування фіксується у тому випадку, коли досліджуваний відтворив без помилок той числовий ряд за кількістю елементів, який передбачав у своєму прогнозі. Така тенденція може бути ознакою адекватної самооцінки власних мнемічних можливостей та високої якості прогнозування щодо короткотривалої пам'яті (5 балів).

Етап Б. Для виявлення тенденції до переоцінки чи недооцінки в прогнозі успішності довготривалого запам'ятовування використовується ряд чисел, який за їх кількістю переважає природний обсяг короткотривалої пам'яті (7 ± 2). У нашому випадку це 10 двозначних чисел. Досліджуваному надається така інструкція: «Вам пропонується перевірити здатність об'єктивно оцінювати свої можливості запам'ятовування. Подивіться уважно на ряд чисел і спробуйте спрогнозувати, за яку кількість повторів ви зможете відтворити без помилок ряд чисел. Відмітьте для себе якість свого прогнозу після зазначеної вами кількості повторів».

Процедура експерименту передбачає перевірку якості відтворення після кожного повтору. Дослід припиняється, коли досліджуваний після певної кількості повторів відтворив ряд чисел безпомилково двічі підряд.

Тенденція до переоцінки у прогнозі результатів запам'ятовування фіксується у тому випадку, коли досліджуваний відтворив без помилок числовий ряд за більшу кількість повторів, ніж та, яку передбачав у своєму прогнозі. Така тенденція може бути ознакою неадекватної самооцінки власних мнемічних можливостей щодо довготривалої пам'яті.

Тенденція до недооцінки у прогнозі результатів запам'ятовування фіксується у тому випадку, коли досліджуваний відтворив без помилок числовий ряд за меншу кількість повторів, ніж та, яку передбачав у своєму прогнозі. Така тенденція може бути ознакою неадекватно заниженої самооцінки власних мнемічних можливостей щодо довготривалої пам'яті.

Тенденція до об'єктивної оцінки у прогнозі результатів запам'ятовування фіксується у тому випадку, коли досліджуваний відтворив без помилок числовий ряд за ту кількість повторів, яку передбачав у своєму прогнозі. Така тенденція може бути ознакою адекватної самооцінки власних мнемічних можливостей та високої якості прогнозування щодо довготривалої пам'яті (5 балів).

Методика № 3.7.5 спрямована на дослідження схильності до планування процесу запам'ятовування та його якості.

Процедура експериментальної методики передбачає те, що досліджуваному пропонується для запам'ятовування текст, кількість смислових одиниць якого переважає відомий об'єм короткотривалого запам'ятовування (7 ± 2). Більш точні вимоги до тексту слід визначати експериментальним шляхом для різних категорій досліджуваних так, щоб міра складності тексту за обсягом та змістом дала в результаті нормальний розподіл досліджуваних контрольної групи за результатами ефективності їх відтворення.

Обмеження в часі запам'ятовування визначаються з розрахунку того, що досліджуваний встигає перечитати текст певного обсягу п'ять разів. Це дає можливість застосовувати при кожному повторі різні прийоми запам'ятовування.

Інструкція до першого етапу дослідження: «Вам пропонується текст, який Ви повинні спробувати запам'ятати для того, щоб його відтворити якомога ближче за змістом до оригіналу. Час для запам'ятовування обмежений 10 хвилинами».

Процедура передбачає інтервал між знайомством з інструкцією і першим знайомством з текстом у 5 хвилин. Це дає можливість тим, хто прагне кращого результату, подумати про стратегію запам'ятовування.

Інструкція до другого етапу дослідження: «Вам пропонується послідовно відповісти на кілька запитань, які стосуються особливостей того, як Ви виконували попереднє завдання. Не знайомтесь зі змістом наступного

запитання, поки не відповісте на попереднє».

Запитання №1. Чи подумали Ви перед тим як почати запам'ятовування, що можна зробити для того, щоб виконати поставлені перед Вами умови? Так чи ні.

Запитання № 2. Чи застосовували Ви образні прийоми запам'ятовування? Якщо так, то які саме.

Запитання № 3. Чи застосовували Ви прийоми смислової обробки матеріалу? Якщо так, то які саме.

Запитання № 4. Чи була у Вас певна стратегія повторення? Якщо так, то яка саме. Оцінка рівня якості планування процесу запам'ятовування подана у додатку Б.4.

Методика № 3.7.6 спрямована на дослідження рівня прояву рефлексивних функцій у пам'яті. Основу методики складає самозвіт за результатами виконання завдань по запам'ятовуванню текстового матеріалу високої міри складності за обсягом та специфікою відтворення.

Інструкція № 1: «Вам пропонується текст, який Ви маєте намагатися запам'ятати для того, щоб його відтворити якомога ближче за змістом до оригіналу і бути спроможними застосувати його інформацію при виконанні наступних завдань. Час виконання – 10 хвилин».

Термін виконання першого завдання обмежений таким чином, щоб його складно було виконати на високому рівні якості.

У нашому дослідженні зміст тексту містить опис методики застосування гри-маніпулятиву при вивченні граматичного правила з англійської мови з ілюстрацією.

Після виконання першої інструкції досліджуваний має письмово відтворити текст. Після цього виконує завдання, в якому пропонується продемонструвати в діях спосіб користування грою-маніпулятивом.

Інструкція №2: «Вам пропонується дати відповідь на таке запитання: “З якими труднощами Ви зустрілися при виконанні попередньої інструкції? Чи виконували б Ви тепер аналогічне завдання інакше? Якщо так, то чому і як

саме?”».

Оцінка рівня прояву рефлексивних функцій у пам'яті подана у додатку Б.5.

Метою аналізу самозвіту є виявлення дослідником прояву рефлексивних функцій, а саме:

- дослідницької функції (фіксація та реконструкція ускладнення);
- критичної функції (знаходження причини ускладнення);
- нормативної функції (перебудова попередньої норми діяння, яка призвела до ускладнення).

Третій блок ЕІММ «Метамнемічне відтворення» включає методики №3.7.7– 3.7.8, які спрямовані на дослідження такої особливості відтворення, як вибірковість довільного та мимовільного запам'ятовування (максимально – 18 балів).

Методика № 3.7.7 спрямована на визначення здатності до вибіркового відтворення при довільному запам'ятовуванні. Процедура дослідження проходить у три етапи, на кожному з яких досліджуваному пропонується прочитати текст науково-гуманітарного змісту, який містить фактологічний, теоретичний та рефлексивний інформаційні пласти. Кожний текст обсягом 15 смислових одиниць (усього три тексти). Інструкція до кожного етапу однакова: «Прочитайте уважно текст таким чином, щоб ви змогли відповісти на запитання, зміст якого дізнаєтесь після знайомства з текстом».

На першому етапі, після того як досліджуваний прочитав текст № 1, йому пропонують запитання, якісна відповідь на яке вимагає звернутися до тієї частини змісту тексту, яка відображає фактологічну інформацію.

На другому етапі, після того як досліджуваний прочитав текст № 2, йому пропонують запитання, якісна відповідь на яке вимагає звернутися до теоретичної інформації.

На третьому етапі, після знайомства з текстом № 3, пропонується відповісти на запитання щодо рефлексивної інформації.

Оцінка результатів здійснюється за наявністю та відсутністю

відповідей за такими їх характеристиками, як повнота та надлишковість.

Максимальна кількість балів, яку може отримати досліджуваний за даною методикою – 9 балів – у тому випадку, коли його відповіді стосовно усіх трьох пластів інформації (фактологічного, теоретичного та рефлексивного) будуть оцінені як повні та не надлишкові (тобто по 3 бали).

Методика № 3.7.8 спрямована на визначення здатності до вибіркового відтворення при мимовільному запам'ятовуванні.

Досліджуваному надається така інструкція: «Вам пропонується для ознайомлення три тексти, які мають бути включені до підручника, оцініть їх з точки зору відповідності таким вимогам в балах від 1 до 5»:

- активізує пізнавальний інтерес;
- має оптимальний рівень зрозумілості;
- містить достатню інформацію для розкриття відображеної в назві теми. Далі досліджуваному пропонується відповісти:

- спочатку на запитання до тексту №1, якісна відповідь на яке вимагає звернутися до тієї частини змісту тексту, яка відображає фактологічну інформацію;

- далі на запитання до тексту № 2, якісна відповідь на яке вимагає звернутися до його теоретичної інформації;

- відповідь на запитання до тексту № 3 вимагає звернутися до рефлексивної інформації.

Оцінка результатів (див. методику №3.7.7) здійснюється за наявністю та відсутністю відповідей за такими їх характеристиками, як їх повнота та надлишковість.

Максимальна кількість балів, яку може отримати досліджуваний за даною методикою – 9 балів – у тому випадку, коли його відповіді стосовно усіх трьох пластів інформації (фактологічного, теоретичного та рефлексивного) будуть оцінені як повні та не надлишкові (тобто по 3 бали).

Отже, експериментальне дослідження метапам'яті має включати показники мнемічної обізнаності, диференційованості самооцінки, її

адекватності у проявах прогностичності, схильності до планування процесу запам'ятовування, моніторинг-контроль процесу запам'ятовування у проявах рефлексивних функцій (дослідницької, критичної, нормативної) та вибіркового відтворення. Експериментально-інтроспективна методика «Метапам'ять» (EIMM) включає комплекс вищезазначених показників і може застосовуватись як у дослідницьких, так і в психодіагностичних цілях.

Для реалізації і перевірки поставлених завдань застосовувалися взаємодоповнювальні методи дослідження.

Кількісна обробка первинних даних проводилася з використанням сукупності математико-статистичних методів. На етапі первинної обробки даних підраховувалися прості описові статистики (середні значення – M , стандартні відхилення – σ).

Для оцінки достовірності розбіжностей між показниками по групах викладачів використовувався критерій t Стюдента. Бралася до уваги значимість відмінностей на рівні $p < 0,05$ та вище. Для порівняння середньогрупових показників у групах досліджуваних, що увійшли до різних кластерних профілів (за результатами кластерного аналізу) використовувався H критерій Крускала-Волліса. Для оцінки достовірності розбіжностей між різними групами магістрантів, які належать до різних груп за участю у розвивальній програмі, або задіяних на констатувальному та формуальному етапах дослідження, використовувався однофакторний дисперсійний аналіз.

За допомогою критерію χ^2 Пірсона визначалися однорідності розподілів у групах досліджуваних викладачів для певних показників метакогнітивної компетентності.

Математична обробка даних проводилася також за допомогою кореляційного аналізу, експлораторного факторного аналізу, кластерного аналізу методом K -середніх, дисперсійного аналізу для повторних вимірювань.

Кореляційний аналіз. Для кореляційного аналізу застосовувався r -

критерій Пірсона, метою якого було визначення взаємозв'язків показників метакогнітивної компетентності.

Експлораторний факторний аналіз. Основним завданням, яке вирішувалося в дослідженні за допомогою факторного аналізу, було дослідження структури взаємозв'язків змінних – показників метакогнітивної компетентності в групах викладачів. Для здобуття простої структури застосовувався критерій варімакс Р. Кайзера – варімакс-обертання.

Кластерний аналіз. Метою кластерного аналізу є виділення груп однорідних об'єктів, схожих між собою, при певній відмінності цих груп одна від одної. За допомогою кластерного аналізу було проведено дослідження регулятивно-стильових профілів викладачів.

Дисперсійний аналіз. Основним завданням, яке вирішувалося в дослідженні за допомогою дисперсійного аналізу, було дослідження динаміки змінних під час повторних випробувань магістрантів експериментальної групи (до їх включення до програми реалізації концептуальної моделі розвитку метакогнітивної компетентності особистості, протягом включення до відповідної програми та після їх залучення до неї).

Статистична обробка первинних даних здійснювалася за допомогою пакету прикладних програм статистичних пакетів SPSS 17,0 та Statistica 6.0.

3.2. Динаміка та структура особливостей метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності

3.2.1. Динаміка метакогнітивної компетентності у процесі педагогічної діяльності викладача вищої школи та її зв'язок з емоційно-мотиваційними особливостями

Педагогічна діяльність викладача вищої школи обумовлена сукупністю об'єктивних та суб'єктивних чинників, які впливають на її

успішність. Одним із таких факторів є педагогічний стаж викладача. Р.Х.Хусаїновою було визначено, що рівень психологічного здоров'я особистості змінюється залежно від віку і стажу педагогічної діяльності викладача, а саме: показники психо-соціального благополуччя знижуються зі стажем і віком, а фізичного – високі на початку професійної діяльності, знижуються в середньому віці і знову зростають до віку пізньої зрілості [329].

У низці психолого-педагогічних досліджень, зокрема Т. М. Чебикіної, Ю.П. Жогно, показано, що педагогічний стаж є чинником емоційного вигорання учителів [331]. Н. В. Мальцевою було доведено, що педагогічний стаж 10–20 років характеризується найбільшою вірогідністю виникнення синдрому емоційного вигорання педагога [187].

Таким чином, першим завданням нашого емпіричного дослідження було встановлення показників метакогнітивної компетентності у викладачів з різним педагогічним стажем з метою перевірки, яким чином педагогічний досвід, виражений у професійному стажі, впливає на міру розвитку метакогнітивної компетентності викладачів.

У таблицях 3.1 та 3.2 подано результати показників метакогнітивного досвіду та метакогнітивних здатностей викладачів з різним педагогічним стажем, з якої видно, що найвищі показники метакогнітивних особливостей особистості викладачів властиві педагогам з найменшим та найбільшим педагогічним стажем. Так, найвищі показники метакогнітивної усвідомленості та активності представлені по групі педагогів зі стажем понад 20 років. Викладачі з великим педагогічним стажем, виявляючи найвищий рівень метакогнітивної усвідомленості, адекватно обирають часові терміни для вирішення професійних завдань, здатні до правильного вибору необхідної інформації, адекватно оцінюють результати діяльності, мають широкий діапазон метакогнітивних стратегій. Висока метакогнітивна активність викладачів з великим педагогічним стажем передбачає активну реалізацію стратегій інтелектуальної та професійно-педагогічної діяльності.

Таблиця 3.1

**Середні значення показників метакогнітивного досвіду викладачів
з різним педагогічним стажем**

Показники	Групи досліджуваних за педагогічним стажем				Н	р
	0-5 років, n=156	6-10 років, n=212	11-20 років, n=190	Понад 20 років, n=120		
Метакогнітивна усвідомленість	170,12 ±38,22	152,80 ± 31,69	157,25 ±32,35	188,08 ± 33,15	70,17	<0,0001
Метакогнітивна активність	9,75± 3,34	8,66 ±2,68	9,01 ±2,85	10,75± 3,43	27,61	<0,0001
Метакогнітивні знання	12,14± 4,80	13,10 ± 4,62	13,07 ± 4,56	12,68 ± 4,39	7,96	0,05

Найвищими показниками метакогнітивних знань та мнемічної обізнаності характеризуються викладачі з достатнім педагогічним стажем. Вони виявляють найбільшу обізнаність у процесах власної пам'яті та оцінюють власні знання як широкі, глибокі та достатні для реалізації педагогічної діяльності.

Здатність до метамнемічного відтворення та рефлексії мислення найбільшою мірою розвинута у викладачів з найбільшим педагогічним стажем. Отже, великий педагогічний стаж передбачає найвищий рівень розвитку вищих функцій пам'яті та непересічні метамнемічні здібності.

Найнижчий рівень розвитку більшості досліджуваних параметрів встановлений у педагогів з достатнім педагогічним стажем (від 6 до 10 років педагогічної праці). Такі метакогнітивні особливості педагогів із середнім педагогічним стажем можуть бути пояснені тим, що саме в цей період професійного життя викладачів вони виявляють найвищий рівень професійного вигорання, це у свою чергу може обумовлювати низьку мотивацію до метакогнітивної діяльності.

Таблиця 3.2

**Середні значення показників метакогнітивних здатностей
викладачів з різним педагогічним стажем**

Показники	Групи досліджуваних за педагогічним стажем				Н	р
	0-5 років, n=156	6-10 років, n=212	11-20 років, n=190	Понад 20 років, n=120		
Абнотивність	5,69± 2,54	5,38± 2,64	5,14± 2,49	6,16±2,01	12,80	0,005
Металінгвістична обізнаність	0,54± 0,15	0,56± 0,14	0,55± 0,15	0,57±0,15	5,18	0,16
Розуміння тексту	0,53± 0,17	0,57± 0,18	0,55± 0,17	0,59±0,18	8,74	0,03
Мнемічна обізнаність	7,83± 3,11	8,14± 2,88	8,37± 3,06	7,63±2,68	5,53	0,14
Метамнемічна рефлексія	19,32± 8,61	18,91± 8,88	19,78± 9,37	21,25± 8,04	5,92	0,11
Мнемічне відтворення	11,62± 3,56	11,16± 4,16	12,07± 3,85	10,88± 3,28	6,96	0,07
Рефлексія мислення	14,31± 6,75	13,29± 6,47	13,12± 5,88	16,51± 7,25	19,64	0,0002

Таким чином, найвищі показники за деякими параметрами метакогнітивної компетентності були встановлені у викладачів з найменшим (до 5 років) та найбільшим (понад 20 років) педагогічним стажем.

Аналіз результатів порівняння показників метакогнітивних особливостей у викладачів з малим (до 5 років) стажем з іншими групами викладачів за педагогічним стажем дозволяє зробити висновок, що молоді викладачі меншою мірою усвідомлюють метакогнітивну діяльність, мають менший метакогнітивний досвід, що іноді може спричиняти нестачу часу на педагогічні завдання, що постають перед ними у порівнянні з досвідченими викладачами, стаж яких понад 20 років ($t=4,11$, $p<0,0001$). Великий педагогічний стаж (понад 20 років практики викладання у ВНЗ) передбачає

високі показники метакогнітивної усвідомленості. Такі викладачі використовують широкий діапазон стратегій у вирішенні професійних завдань, обирають найбільш оптимальні з них, концентрують увагу на значенні та практичній значущості нової інформації, створюють власні приклади для легшого засвоєння інформації тощо.

Отже, досвідчені педагоги здатні до усвідомлення власних метакогнітивних стратегій пізнавальної діяльності на відміну від тих викладачів, яким бракує професійного досвіду. Значний професійно-педагогічний досвід обумовлює усвідомленість пізнавальної діяльності, здатність рефлексувати мисленнєві стратегії. Досвідчені викладачі повною мірою володіють власними метакогнітивними здатностями, усвідомлюють їх значення у професійно-педагогічній діяльності.

Найнижчий рівень розвитку більшості досліджуваних параметрів встановлений у педагогів з достатнім педагогічним стажем (від 6 до 19 років педагогічної діяльності), що, як уже було зазначено, може бути обумовлено їх професійним вигоранням, втратою інтересу до професійно-педагогічної діяльності.

Встановлено, що викладачі з достатнім педагогічним стажем (6–10 років професійної педагогічної діяльності у ВНЗ) мають нижчі показники метакогнітивної усвідомленості, ніж молоді викладачі ($t=-4,76$, $p<0,0001$). Такі дані загалом свідчать про певну міру професійного вигорання викладачів з більшим педагогічним стажем.

Метакогнітивна активність більшою мірою розвинута у молодих викладачів порівняно з викладачами з достатнім педагогічним стажем, що становить 6-10 років ($t=3,49$, $p=0,0005$). Отже, недостатня досвідченість педагогів передбачає більшу активність у застосуванні метакогнітивних стратегій. Більший педагогічний стаж, ніж у викладачів-початківців, обумовлює нехтування метакогнітивним досвідом у процесі педагогічної діяльності.

Порівняння показників метакогнітивної усвідомленості у викладачів з

достатнім (11-20 років) та малим (до 5 років) педагогічним стажом показало, що для викладачів-початківців професійна діяльність супроводжується високою мірою метакогнітивної усвідомленості ($t=-3,40$, $p=0,0007$).

Молоді викладачі докладають певних зусиль для того, щоб сконцентрувати та підтримувати увагу під час інтелектуальної діяльності, усвідомлювати метакогнітивні стратегії педагогічної діяльності. Недостатність педагогічного досвіду вони компенсують високою метакогнітивною усвідомленістю та включеністю у діяльність у педагогічній практиці. Молоді викладачі проявляють рефлексивність у прийнятті педагогічних рішень, здатні до моніторингу варіантів метакогнітивних стратегій, прагнуть до вибору оптимального педагогічного рішення.

Аналіз результатів порівняння показників метакогнітивних особливостей у викладачів з великим педагогічним стажом (понад 20 років) та достатнім стажом (6–10 років) роботи показав, що вищі показники метакогнітивної усвідомленості ($t=9,61$, $p<0,0001$) метакогнітивної активності ($t=6,15$, $p=0,0014$), абнотивності ($t=2,81$, $p=0,005$), мнемічної рефлексії ($t=2,39$, $p=0,01$) та рефлексії мислення ($t=4,18$, $p=0,003$) представлені по групі педагогів зі стажом понад 20 років.

Найнижчий рівень розвитку більшості досліджуваних параметрів встановлений у педагогів з достатнім педагогічним стажом (від 6 до 19 років педагогічної діяльності), що, як уже було зазначено, може бути обумовлено їх професійним вигоранням, втратою інтересу до професійно-педагогічної діяльності.

За результатами дослідження відмінностей показників, що вивчаються, по групах досвідчених викладачів було встановлено, що ті педагоги, стаж яких перевищує 20 років науково-педагогічної діяльності, мають вищі показники метакогнітивної усвідомленості, метакогнітивної активності, абнотивності та рефлексії мислення у порівнянні з викладачами, стаж яких не досягає 20 років. Педагоги, стаж яких перевищує 20 років науково-педагогічної діяльності, мають вищі показники метакогнітивної

усвідомленості ($t=8,12$, $p<0,0001$), метакогнітивної активності ($t=4,84$, $p<0,0001$), абнотивності ($t=3,77$, $p=0,0001$) та рефлексії мислення ($t=4,52$, $p<0,0001$), ніж викладачі зі стажем 11-19 років. Отже, великий педагогічний досвід передбачає високу міру розвитку метакогнітивних стратегій у професійній інтелектуальній діяльності, здатність та вмотивованість у їх застосуванні. Окрім цього, досвідчені педагоги виявляють найбільшу метакреативність, про яку говорять вищі показники абнотивності, тобто вони легше знаходять креативних студентів і вміють ефективно встановлювати та реалізувати з ними спільну наукову творчу діяльність. Також найдосвідченіші за об'єктивним критерієм стажу викладачі мають найбільші показники метамислення, вони більшою мірою схильні до рефлексії мисленнєвих процесів під час розв'язання інтелектуальних завдань.

Таким чином, значний педагогічний досвід передбачає високу міру розвитку метакогнітивної усвідомленості та метакогнітивної активності, що дозволяє застосовувати метакогнітивні стратегії у професійній педагогічній діяльності.

У високодосвідчених викладачів встановлено найвищі показники метамнемічного відтворення. Отже, значний педагогічний досвід дозволяє викладачам проявляти здатність до вибіркового відтворення при довільному та мимовільному запам'ятовуванні фактологічного, теоретичного та рефлексивного текстового матеріалу. Така метакогнітивна компетенція дозволяє педагогу швидко та ефективно опрацьовувати великі обсяги текстової інформації, що є необхідною умовою для здійснення педагогічної діяльності.

Також найдосвідченіші за об'єктивним критерієм стажу викладачі мають найбільші показники метамислення, вони більшою мірою схильні до рефлексії мисленнєвих процесів під час розв'язання інтелектуальних завдань. Опрацьовуючи матеріал, який потребує значних інтелектуальних ресурсів, викладачі з великим педагогічним стажем здатні аналізувати мисленнєвий процес, виявляють високу інтелектуальну рефлексію.

Одним із провідних факторів динаміки метакогнітивної компетентності викладача нами було визначено професійне емоційне вигорання. Л.В. Сушенцова виділяє три основні стадії синдрому професійного вигорання у вчителя:

1) початкова стадія, на якій у вчителів спостерігаються окремі збої на рівні виконання функцій, довільної поведінки (забування певних подій та зобов'язань у ділових справах, збої у виконанні певних дій, підвищений контроль і багаторазова перевірка виконання робочих дій на тлі відчуття нервово-психічної напруженості);

2) стадія зниження інтересу до роботи та потреби в спілкуванні, дратівливості;

3) власне особистісне вигорання, яке характеризується повною втратою інтересу до роботи і життя взагалі, емоційною байдужістю, небажанням бачити людей і спілкуватися з ними, відчуттям постійної відсутності сил [278].

До психологічних внутрішніх факторів професійного вигорання учителів В.Є. Орел відносить низьку опірність стресам, інтернальний локус контролю, поведінку типу А, роботоголізм, високу відповідальність, а до зовнішніх, організаційних факторів автором віднесено підвищене трудове навантаження, ситуації невизначеності, відсутність соціальної підтримки з боку колег, керівництва та членів родини [218].

Розглянемо результати порівняння показників метакогнітивних особливостей викладачів з різним рівнем вираженості емоційного вигорання.

З табл. 3.3 видно, що існують відмінності у рівні розвитку показників метакогнітивної компетентності викладачів з різним рівнем професійного вигорання і останнє може виступати фактором розвитку і функціонування метакогнітивних особливостей особистості.

Таблиця 3.3

**Середні значення показників метакогнітивної компетентності
викладачів з різним рівнем професійного вигорання**

Показники		Групи досліджуваних за рівнем професійного вигорання				Н	р
		Низький, n=110	Середній, n=230	Високий, n=216	Дуже високий, n=122		
Метакогнітивний досвід	Метакогнітивна усвідомленість	181,96± 34,66	171,35± 32,95	160,56± 35,11	141,57± 31,62	91,85	<0,0001
	Метакогнітивна активність	10,76± 3,60	9,79± 3,29	9,12± 2,85	7,80± 1,72	47,28	<0,0001
	Метакогнітивні знання	12,94± 4,56	12,87± 4,37	13,18± 4,77	11,83± 4,73	3,77	0,29
Метакогнітивні здатності	Абнотивність	6,18± 2,19	6,01± 2,19	5,47± 2,52	4,13± 2,68	45,65	<0,0001
	Металінгвістичні здібності	0,57± 0,14	0,55± 0,15	0,57± 0,15	0,52± 0,15	5,25	0,15
	Розуміння тексту	0,55± 0,16	0,56± 0,16	0,59± 0,19	0,52± 0,17	15,86	0,001
	Мнемічна обізнаність	8,21± 2,97	8,14± 2,97	7,93± 2,86	7,90± 3,12	0,79	0,85
	Мнемічна рефлексія	23,76± 7,93	21,77± 8,28	18,16± 8,29	14,63± 9,07	76,59	<0,0001
	Метамнемічне відтворення	11,74± 3,57	11,78± 3,54	11,46± 3,98	10,65± 4,12	6,44	0,09
	Рефлексія мислення	17,01± 6,45	15,56± 6,75	12,88± 6,11	10,57± 5,34	83,30	<0,0001

Низький рівень професійного вигорання, або, іншими словами, відсутність такого, обумовлює виявлення найвищого рівня метакогнітивної

компетентності, зокрема таких її показників, як усвідомленість та метакогнітивна активність, абнотивність, розуміння наукових текстів, мнемічна та мисленнєва рефлексія. Захоплені педагогічною працею вмотивовані викладачі мають найвищий рівень показників метакогнітивної компетентності. Інтерес до викладання, до особистості студента та його потреб, соціальна спрямованість викладача, його висока емпатія пов'язані з високим рівнем метакогнітивних особливостей його особистості. З мірою нарощування професійного емоційного вигорання досліджувані показники метакогнітивної компетентності зменшуються.

Як відомо, синдром емоційного професійного вигорання виявляється у зростаючому емоційному виснаженні і може обумовлювати особистісні зміни у сфері спілкування з людьми та глибокі когнітивні спотворення, які, у свою чергу, виступають як систематичні помилки в мисленні, що виникають на основі дисфункціональних переконань, впроваджених у когнітивні схеми [7; 25; 191].

Отже, емоційне вигорання чинить вплив на когнітивні особливості особистості, а отже може виступати і психологічною умовою трансформації метакогнітивної сфери.

Професійне вигорання викладачів, яке проявляється у байдужості до своїх обов'язків, дегуманізації у формі негативізму стосовно як студентів, так і колег, обумовлює байдужість і щодо педагогічної діяльності в цілому, що негативно відображається на метакогнітивній активності викладачів.

Таким чином, відчуття власної професійної неспроможності, незадоволеність роботою, деперсоналізація, властиві професійному вигоранню, в кінцевому результаті пов'язано з низьким рівнем розвитку метакогнітивної компетентності.

Розглянемо результати діагностики показників метакогнітивної компетентності у викладачів з низьким та високим рівнем професійного вигорання (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

**Середні значення показників метакогнітивної компетентності
викладачів з низьким та високим рівнем професійного вигорання**

Показники		Групи досліджуваних за рівнем професійного вигорання		t- Стьюдента	p
		Низький, n=110	Високий, n=216		
Метакогнітивний досвід	Метакогнітивна усвідомленість	181,96±34,66	160,56±35,11	5,24	<0,0001
	Метакогнітивна активність	10,76±3,60	9,12±2,85	4,47	<0,0001
Метакогнітивні здатності	Мнемічна рефлексія	23,76±7,93	18,16±8,29	5,98	<0,0001
	Рефлексія мислення	17,01±6,45	12,88±6,11	5,67	<0,0001

Низький рівень професійного вигорання передбачає високі показники метакогнітивної усвідомленості та метакогнітивної активності у викладачів. Вони більш усвідомлено та активно обирають та застосовують метакогнітивні стратегії розумової діяльності, ніж викладачі з високим рівнем професійного вигорання. Високий рівень емоційного вигорання, стомленість від роботи та професійного спілкування зі студентами та колегами передбачають меншу здатність до усвідомлення метакогнітивної діяльності, пасивність при виборі та використанні метакогнітивних стратегій, обмеженість та ригідність метакогнітивного досвіду.

Викладачі, вільні від професійного вигорання, характеризуються також значно вищими показниками мнемічної рефлексії. Їх пам'ять більш рефлексивна, мнемічні процеси краще усвідомлюються, що має позитивний вплив на професійну педагогічну діяльність.

Рефлексія мислення, яка дозволяє викладачеві не тільки самостійно відстежити хід вирішення мисленнєвої задачі, а й пояснити алгоритм

розумових дій іншим, зокрема студентам, також більшою мірою виражена у викладачів, яким професійне вигорання зовсім не притаманне, які добре почуваються, відкриті у спілкуванні, емпатичні, впевнені у собі, мають високу працездатність.

У таблиці 3.5 подано результати порівняння показників метакогнітивної компетентності у викладачів з низьким та дуже високим рівнем професійного вигорання.

Таблиця 3.5

Середні значення показників метакогнітивної компетентності викладачів з низьким та дуже високим рівнем професійного вигорання

Показники		Групи досліджуваних за рівнем професійного вигорання		t-Стюдента	p
		Низький, n=55	Дуже високий, n=61		
Метакогнітивний досвід	Метакогнітивна усвідомленість	181,96±34,66	141,57±31,62	9,32	<0,0001
	Метакогнітивна активність	10,76±3,60	7,80±1,72	8,15	<0,0001
Метакогнітивні здатності	Абнотивність	6,18±2,19	4,13±2,68	6,32	<0,0001
	Мнемічна рефлексія	23,76±7,93	14,63±9,07	8,37	<0,0001
	Рефлексія мислення	17,01±6,45	10,57±5,34	8,35	<0,0001

Порівнюючи викладачів з низьким рівнем професійного вигорання з викладачами, у яких відмічається дуже високий рівень професійного вигорання, слід зазначити, що до їх відмінностей додається ще й параметр абнотивності. Так само, як і у викладачів з високим рівнем професійного вигорання викладачі з дуже високим рівнем вигорання мають низькі

показники розвитку метакогнітивної усвідомленості, метакогнітивної активності, мнемічної рефлексії та рефлексії мислення, однак, окрім цього, низькі показники абнотивності як здатності до творчої співпраці зі студентами. Отже, високий рівень професійного вигорання у викладачів пов'язаний з низькою метакогнітивною рефлексивністю, а дуже високий – низькою метакогнітивною рефлексивністю та низькою метакреативністю.

Викладачі з низьким та середнім рівнем професійного вигорання не мають відмінностей у рівні розвитку метакогнітивних показників, отже, лише високий та дуже високий рівень професійного емоційного вигорання передбачає низьку метакогнітивну компетентність. Низький та помірний рівень вигорання зберігає здатність до ефективної метакогнітивної діяльності викладача вищої школи.

Для визначення мотиваційних профілів трудової діяльності викладачів нами було проведено процедуру кластерного аналізу методом К-середніх для показників мотивів професійної діяльності. Результати аналізу наведено на рис. 3.2.

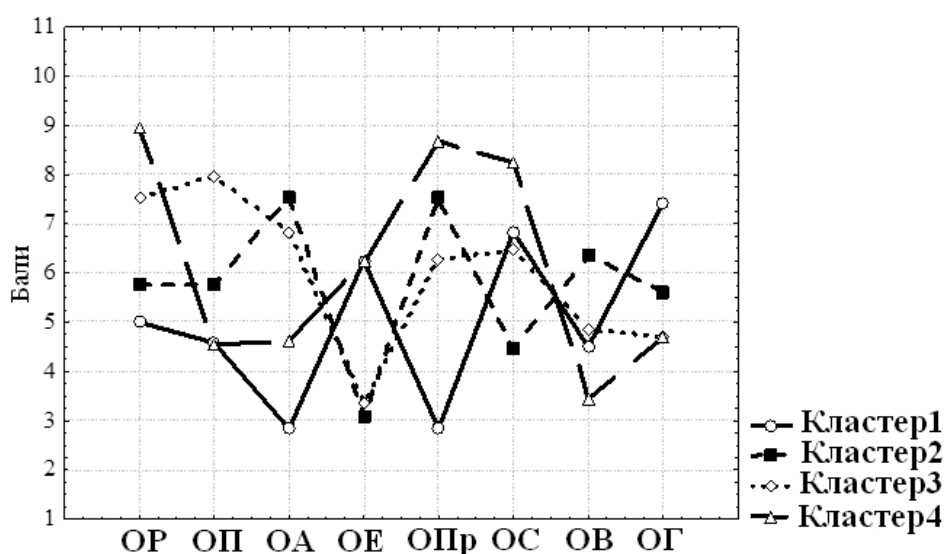


Рис. 3.2. Середні значення характеристик кластерів мотивації професійної діяльності викладачів

Примітка: ОР – орієнтація на результат; ОП – орієнтація на процес; ОА – орієнтація на альтруїзм; ОЕ – орієнтація на егоїзм; ОПр – орієнтація на працю; ОС – орієнтація на свободу; ОВ – орієнтація на владу; ОГ – орієнтація на гроші.

Кластер 1 – середні показники орієнтації на процес та результат діяльності, егоїзм, владу та свободу – високі показники орієнтації на гроші – низькі показники непереносимості одноманітності – низькі показники орієнтації на альтруїзм – «Негативна мотивація професійно-педагогічної діяльності».

Кластер 2 – високі показники орієнтації на альтруїзм і працю – середні показники орієнтації на владу та гроші, а також на процес і результат – низькі показники орієнтації на егоїзм та свободу – «Альтруїстична спрямованість професійно-педагогічної діяльності».

Кластер 3 – високі показники орієнтації на процес та результат – вище середнього рівня показники орієнтації на альтруїзм, працю та свободу – середні показники орієнтації на владу та гроші – низькі показники орієнтації на егоїзм – «Оптимальна мотивація професійно-педагогічної діяльності».

Кластер 4 – високі показники орієнтації на результат, працю і свободу – середні показники орієнтації на процес, альтруїзм, егоїзм, гроші – низькі показники орієнтації на владу – «Спрямованість на результат професійно-педагогічної діяльності».

Перший мотиваційний профіль, представлений високими показниками орієнтації на альтруїзм і працю, середніми показниками орієнтації на владу та гроші, а також на процес і результат, низькими показниками орієнтації на егоїзм та свободу був названий «Альтруїстична спрямованість професійно-педагогічної діяльності», оскільки головною мотиваційною тенденцією особистості цього типу є альтруїстична.

Другий профіль, представлений середніми показниками орієнтації на процес та результат діяльності, егоїзм, владу та свободу, високими показниками орієнтації на гроші, низькими показниками непереносимості одноманітності та орієнтації на альтруїзм, був названий «Негативна мотивація професійно-педагогічної діяльності», оскільки характеризується низьким рівнем професійної мотивації.

Третій профіль, представлений високими показниками орієнтації на процес та результат, вищими за середній рівень показниками орієнтації на

альтруїзм, працю та свободу, середніми показниками орієнтації на владу та гроші, низькими показниками орієнтації на егоїзм, був названий «Оптимальна мотивація професійно-педагогічної діяльності», оскільки поєднання мотивів професійної діяльності у структурі мотиваційної сфери викладачів цього типу є оптимальним для успішного здійснення педагогічної діяльності.

Четвертий профіль, утворений високими показниками орієнтації на результат, працю і свободу, середніми показниками орієнтації на процес, альтруїзм, егоїзм, гроші, низькими показниками орієнтації на владу, був названий «Спрямованість на результат професійно-педагогічної діяльності», оскільки провідним мотивом професійної діяльності таких викладачів є спрямованість на її результат.

Аналізуючи характеристики утворених кластерних профілів, слід відзначити, що найбільш поширений з них «Альтруїстична спрямованість професійно-педагогічної діяльності» (35,9% вибірки досліджуваних). Такі викладачі альтруїстичні, вони сповідують основний педагогічний принцип гуманізму, нехтують власними потребами, працьовиті, ділові, добре виконують свої професійні обов'язки.

17,7% вибірки досліджуваних належать до типу «Негативна мотивація професійно-педагогічної діяльності». Така назва мотиваційного профілю обумовлена тим, що в групі цих досліджуваних виявляються низькі показники орієнтації на альтруїзм та високі показники орієнтації на гроші. Таке поєднання може свідчити про незадоволеність викладачів власною професією, професійне вигорання та навіть у деяких випадках професійну непридатність. На жаль, сьогодні несприятливі соціально-економічні фактори обумовлюють знецінення педагогічної професії: більшість викладачів занепокоєні власним матеріальним становищем, вважають, що оплата викладача недостатньо висока, що загалом негативно впливає на якість їх професійної діяльності.

Тип, який характеризується кластерним профілем «Оптимальна мотивація професійно-педагогічної діяльності» (28,5 % вибірки), має такі риси: переважна орієнтація на процес, яка підкріплюється досить високим

рівнем орієнтації на результат, виражена спрямованість на інших, домінування альтруїстичних цінностей, прагнення до свободи у професійній діяльності, працьовитість, помірне ставлення до грошей та влади, заперечення егоїзму. Загалом поєднання таких характеристик забезпечує оптимальний стиль педагогічної професійної діяльності. Такий тип викладача є уважним до процедурних, процесуальних характеристик педагогічної діяльності, а отже має проявляти виражену педагогічну рефлексивність. Однак така процесуальна спрямованість підкріплюється прагненням до високих результатів діяльності, що передбачає педагогічну вимогливість, високу мотивацію досягнення, ефективність педагогічної праці. Виражена альтруїстична спрямованість викладачів даного типу забезпечує встановлення емоційного контакту зі студентами, що, як зазначає Л.М. Мітіна [202], сприяє встановленню творчої навчальної атмосфери.

«Спрямованість на результат професійно-педагогічної діяльності» (17,9% вибірки) має такі особливості: високі показники прагнень до праці, результату та свободи характеризує викладачів з високою мотивацією досягнень, прагнення до самоактуалізації та самореалізації у професійній діяльності. Окрім цього, цей профіль характеризується толерантним ставленням до оплати праці, відсутністю інтересу до влади. Викладачі цього профілю не виявляють особливого ставлення до колег та студентів, маючи середні показники альтруїзму, однак при цьому вони вільні від егоїстичних прагнень. Можна припустити, що такі викладачі є досить вимогливими, строгими, не мають пристрасного ставлення до студентів, виявляють об'єктивність в оцінках навчальної діяльності студентів. Такі педагоги здебільшого заглиблені у власну науково-творчу діяльність, рідко претендують на адміністративні посади і не переймаються питаннями вертикальної кар'єри. Таким чином, тип «Спрямованість на результат професійно-педагогічної діяльності» характеризується переважною орієнтацією на результат професійної діяльності та прагненням до свободи та самореалізації у ній.

Розглянемо відмінності у рівні розвитку показників метакогнітивних особливостей у викладачів з різними мотиваційними профілями професійної

діяльності. Слід зазначити, що викладачі за мотиваційними профілями розподілились нерівномірно ($\chi^2_{\text{емп}} = 31,74$). Із таблиці 3.6 видно, що викладачі з оптимальним мотиваційним профілем характеризуються найвищими показниками метакогнітивної усвідомленості.

Таблиця 3.6

**Середні значення показників метакогнітивної компетентності
викладачів з різним профілем мотивації професійної діяльності**

Показники		Групи досліджуваних за профілем мотивації професійної діяльності				Н
		1, n=244	2, n=120	3, n=192	4, n=122	
Метакогнітивний досвід	Метакогнітивна усвідомленість	159,64±30,29	134,46±28,74	191,02±33,14	160,78±27,99	201,04
	Метакогнітивна активність	8,40±2,17	7,96±2,03	12,00±3,36	8,60±2,73	155,60
	Метакогнітивні знання	12,50±4,45	10,75±4,77	12,47±4,46	15,91±3,33	75,64
Метакогнітивні здатності	Абнотивність	6,06±2,63	3,25±2,27	6,25±1,99	5,56±1,69	112,15
	Металінгвістичні здібності	0,58±0,15	0,50±0,15	0,56±0,16	0,54±0,11	21,32
	Розуміння тексту	0,59±0,18	0,51±0,18	0,56±0,17	0,53±0,13	33,95
	Мнемічна обізнаність	7,86±2,85	6,66±2,25	7,69±2,47	10,32±3,27	68,79
	Мнемічна рефлексія	17,98±7,08	11,96±7,41	24,17±7,39	23,49±9,17	173,58
	Метамнемічне відтворення	11,34±3,52	9,36±3,59	11,12±3,49	14,26±3,49	87,71
	Рефлексія мислення	14,24±6,20	9,23±4,79	17,65±6,97	12,72±4,82	136,16

Отже, орієнтовані на процес та результат професійної діяльності, спрямовані на досягнення у праці педагоги більшою мірою усвідомлено включаються у метакогнітивну діяльність, їх розумові процеси є більш усвідомленими та рефлексивними. Такі викладачі регулярно звертаються до

себе з питанням, чи досягають вони своїх життєвих цілей. У розумовій діяльності вони розглядають одразу кілька альтернатив вирішення проблеми перед тим, як вибрати остаточний варіант. Вмотивовані на результат та процес діяльності викладачі намагаються при вирішенні завдань використовувати ті способи і методи, які спрацювали раніше.

Встановлено, що оптимальний мотиваційний профіль також передбачає найвищу метакогнітивну активність викладачів. Спрямованість одразу на результат, процес та педагогічну працю пов'язана з високою мірою мотивації до використання метакогнітивних стратегій педагогічної діяльності.

Метакогнітивна обізнаність виявляється найвищою у викладачів зі спрямованістю на результат професійно-педагогічної діяльності. Викладачі, орієнтовані на цінності праці, результати праці та свободи, тобто на професійну самореалізацію, високо оцінюють широту та глибину їх професійних знань.

Найвищі показники абнотивності встановлені у викладачів з оптимальним типом мотивації професійно-педагогічної діяльності. Орієнтовані на процес навчальної діяльності, вони вміють організувати його творчо, а висока орієнтація на результат таких викладачів дозволяє реалізувати їм високі показники навчальної успішності у студентів.

Металінгвістичні здібності та здатність до розуміння наукових текстів виявилась найвищою у викладачів альтруїстичного профілю, що можна пояснити їх вираженою соціальною спрямованістю, яка може бути обумовлена високим соціальним інтелектом і, можливо, вербальним. Такі учителі загалом люблять читати і не обмежуються лише науково-методичною літературою, виявляючи при цьому високу металінгвістичну компетентність.

Мнемічна обізнаність та метамнемічне відтворення більшою мірою розвинуті у викладачів зі спрямованістю на результат професійно-педагогічної діяльності. Викладачі з орієнтацією на результат діяльності

взагалі повинні мати кращі мнемічні здібності, адже досягнення високих результатів діяльності передбачає здатність до швидкого запам'ятовування необхідного матеріалу та його вибіркового відтворення під час розумової діяльності, адже такі викладачі мають бути більш обізнаними у процесах власної пам'яті.

Мнемічна рефлексія однаково добре розвинута у викладачів з оптимальним та результативним мотиваційними профілями. Таким чином, висока мотивація до професійної діяльності передбачає вищий рівень мнемічної рефлексії. Висока рефлексивність пам'яті властива однаковою мірою тим, хто поєднує спрямованість на процес та результат професійної діяльності.

Рефлексія мислення у найбільшій мірі розвинута у викладачів з оптимальним мотиваційним профілем. Спрямованість на процес та результат праці пов'язаний зі здатністю до рефлексії інтелектуальної діяльності як під час навчальних занять, спілкування зі студентами, так і при оцінці результатів діяльності студентів і власної педагогічної праці.

Викладачі з альтруїстичною спрямованістю професійно-педагогічної діяльності мають високі показники усіх параметрів метакогнітивної компетентності порівняно з викладачами з негативною мотивацією, окрім показників метакогнітивної активності.

Однак викладачі альтруїстичного типу поступаються викладачам з оптимальною мотивацією професійно-педагогічної діяльності за показниками метакогнітивної активності ($t=-11,87$, $p<0,0001$), метакогнітивної усвідомленості ($t=-15,46$, $p<0,0001$), мнемічної рефлексії ($t=-14,21$, $p<0,0001$), рефлексії мислення ($t=-11,65$, $p<0,0001$) та інших показників метакогнітивного досвіду та метакогнітивних здатностей на рівні $p<0,01$. Альтруїстична спрямованість у професійно-педагогічній діяльності також передбачає низькі показники метакогнітивних знань ($t=-9,78$, $p<0,0001$), мнемічної обізнаності ($t = -10,15$, $p<0,0001$), мнемічної рефлексії

($t=-10,78$, $p<0,0001$) та метамнемічного відтворення ($t=-10,67$, $p<0,0001$), ніж у викладачів зі спрямованістю на результат професійно-педагогічної діяльності. Отже, альтруїстична спрямованість у професійно-педагогічній діяльності викладачів передбачає помірний рівень розвитку метакогнітивних особливостей особистості викладача.

Спрямованість на результат професійно-педагогічної діяльності характеризується високими показниками метакогнітивних знань ($t=7,29$, $p<0,0001$), мнемічної обізнаності ($t=8,11$, $p<0,0001$) та метамнемічного відтворення ($t=7,75$, $p<0,0001$), ніж оптимальна мотивація професійно-педагогічної діяльності. Таким чином, спрямованість на результат професійно-педагогічної діяльності передбачає високий рівень метакогнітивних знань та метапам'яті.

Оптимальна мотивація професійно-педагогічної діяльності передбачає високі показники метакогнітивної усвідомленості ($t=8,38$, $p<0,0001$) та активності ($t=9,37$, $p<0,0001$), абнотивності ($t=3,12$, $p<0,001$) та рефлексії мислення ($t=6,85$, $p<0,0001$), ніж спрямованість на результат педагогічної діяльності. Отже, оптимальному мотиваційному типу також властиві найвищі показники метакогнітивної компетентності, зокрема метамислення та метакреативності.

Розглянемо відмінності у рівні розвитку показників метакогнітивних особливостей викладачів з різним рівнем задоволеності професійною діяльністю (таблиця 3.7). Висока задоволеність професійною діяльністю передбачає найвищі показники усіх метакогнітивних особливостей, окрім мнемічної рефлексії, показники якої не відрізняються у викладачів з різним рівнем задоволеності працею. Таким чином, чим вища задоволеність працею у викладачів, тим вищого рівня досягає розвиток їх метакогнітивної компетентності.

Таблиця 3.7

**Середні значення показників метакогнітивної компетентності
викладачів за рівнем задоволеності професійною діяльністю**

Показники		Групи досліджуваних за рівнем задоволеності професійною діяльністю			Н	р
		Низький, n=70	Середній, n=148	Високий, n=121		
Метакогнітивний досвід	Метакогнітивна усвідомленість	151,24± 37,69	158,42± 30,98	178,98± 35,85	31,02	<0,0001
	Метакогнітивна активність	9,07± 2,87	8,48± 2,33	10,65± 3,63	19,73	0,0001
	Метакогнітивні знання	12,22± 5,37	12,95± 4,39	12,94± 4,38	0,12	0,94
Метакогнітивні здатності	Абнотивність	3,94± 2,32	5,82± 2,58	6,09± 2,06	34,28	<0,0001
	Металінгвістична обізнаність	0,50± 0,16	0,56± 0,13	0,58± 0,15	11,84	0,003
	Розуміння тексту	0,50± 0,18	0,56± 0,16	0,58± 0,17	16,21	0,0003
	Мнемічна обізнаність	7,57± 3,21	8,52± 3,02	7,74± 2,65	5,33	0,06
	Метамнемічне відтворення	15,71± 9,79	19,50± 8,57	22,14± 7,66	22,52	<0,0001
	Мнемічна рефлексія	10,98± 4,35	11,96± 3,85	11,15± 3,35	3,62	0,16
	Рефлексія мислення	11,68± 6,24	13,61± 6,16	15,95± 6,86	20,47	<0,0001

Отже, існує певна відповідність між рівнем розвитку показників метакогнітивної компетентності викладачів та їх педагогічного стажу, мотивів професійної діяльності, рівня емоційного вигорання та задоволеністю професійною діяльністю.

Великий педагогічний стаж (понад 20 років), висока задоволеність педагогічною діяльністю, низький рівень емоційного вигорання та спрямованість на працю, результат діяльності та свободу у професійній діяльності виступають як психолого-педагогічні умови високого рівня розвитку метакогнітивної компетентності викладачів вишу.

3.2.2. Когнітивні чинники метакогнітивної компетентності викладача вищої школи

У низці досліджень метакогнітивістів стверджується, що метакогнітивні особливості є не тільки такими, що характеризують рівень саморегуляції в когнітивній сфері, але і є ознакою певного рівня розвитку когнітивних процесів. Тому доцільно припустити, що когнітивні особливості можуть бути чинником становлення метакогнітивної компетентності. У нашому дослідженні, виходячи із вищезазначеного розуміння природи метакогнітивних особливостей, ми особливу увагу приділили виявленню зв'язків між показниками метакогнітивної компетентності та такими особливостями когнітивної сфери, як рівень інтелекту, пам'яті, мовленнєво-розумових здатностей й креативності.

Інтелектуальний розвиток людини може виступати фактором розвитку метакогнітивної компетентності особистості, причому деякі метакогнітивні особливості особистості безпосередньо пов'язані з рівнем інтелекту, інші – не залежать від коефіцієнта розумового розвитку і формуються під впливом стійкої мотивації до професійної діяльності, обумовлені наявністю деяких вольових якостей особистості тощо.

З метою визначення рівня інтелектуального розвитку особистості викладачів як фактора їх метакогнітивної компетентності нами було проведено тестування за методикою Р. Кеттелла. За результатами тестування було визначено, що усі викладачі мають достатній інтелектуальний розвиток, тобто їх коефіцієнт інтелекту переважає критичну позначку у 90 балів. Більшість викладачів мають коефіцієнт інтелектуального розвитку у проміжку понад 110 до 130 одиниць (51,4 % вибірки досліджуваних). 30,4 % викладачів мають високі та непересічні інтелектуальні здібності – їх коефіцієнт інтелекту становить понад 126 одиниць. Нормальний рівень інтелекту (90–110 одиниць) зафіксовано у 18,2 % викладачів.

Розглянемо результати порівняння показників метакогнітивних

особливостей викладачів з різним рівнем інтелекту у табл. 3.8, з якої видно, що викладачі з високим рівнем інтелекту мають найвищі показники основних параметрів метакогнітивної компетентності.

Таблиця 3.8

**Середні значення показників метакогнітивної компетентності
викладачів за рівнем інтелекту**

Показники		Групи досліджуваних за рівнем інтелекту			Н	р
		IQ=90-110, n=112	IQ=111-130, n=318	IQ≥131, n=188		
Метакогнітивний досвід	Метакогнітивна усвідомленість	130,30±27,58	163,54±32,66	187,28±31,86	170,19	<0,0001
	Метакогнітивна активність	7,96±1,48	9,15±3,23	11,04±3,19	62,66	<0,0001
	Метакогнітивні знання	10,69±3,98	13,06±4,90	12,11±3,85	12,92	0,001
Метакогнітивні здатності	Абнотивність	3,46±2,58	5,51±2,45	6,86±1,75	113,22	<0,0001
	Металінгвістична обізнаність	0,51±0,14	0,56±0,17	0,54±0,13	6,02	0,05
	Розуміння тексту	0,52±0,21	0,57±0,17	0,53±0,13	12,80	0,001
	Мнемічна обізнаність	7,07±2,64	8,44±3,07	7,44±2,42	16,60	<0,0001
	Метамнемічне відтворення	9,45±4,53	11,81±3,77	11,22±2,49	28,10	<0,0001
	Мнемічна рефлексія	12,96±8,52	19,28±8,75	23,54±6,41	90,79	<0,0001
	Рефлексія мислення	9,03±4,23	13,44±6,06	19,02±6,35	173,70	<0,0001

Так, зокрема, найбільші відмінності були встановлені за показниками метакогнітивної усвідомленості, рефлексії мислення, метакогнітивної активності, абнотивності, мнемічної рефлексії, обізнаності та відтворення (на

рівні значущості $p < 0,0001$). Викладачі з високим рівнем інтелекту опрацьовують навчально-методичний, теоретичний та емпіричний науковий матеріал, застосовуючи метакогнітивні стратегії розумової діяльності, вони більш активні та рефлексивні в інтелектуальній діяльності. Виявляючи гнучкість мислення, аналітичні здібності, які властиві індивідам з високим рівнем інтелекту, такі викладачі намагаються не автоматично опрацьовувати робочий матеріал, заучуючи його, а використовувати творчі можливості інтелекту – для цього необхідне вільне володіння репертуаром стратегій метакогнітивної діяльності. Отримані дані підтверджують думку М. А. Холодної про те, що інтелектуальний розвиток передбачає не тільки вдосконалення когнітивних механізмів переробки інформації, а й формування метакогнітивних механізмів інтелектуальної саморегуляції [323]. Високий рівень інтелекту передбачає високу метакреативність, яка реалізується через абнотивну здатність викладача.

Чим вищий інтелект викладача, тим більшою мірою він здатний організовувати спільну творчу діяльність зі студентами, розпізнавати творчо обдарованих студентів та вмотивовувати їх до спільної наукової творчої діяльності.

Найбільшого значення рівень інтелекту викладачів набуває для реалізації такого компоненту метакогнітивного досвіду, як метакогнітивна усвідомленість, та такої метакогнітивної здатності, як рефлексія мислення.

Розглянемо більш детально, за якими параметрами метакогнітивної компетентності відрізняються викладачі з високим рівнем інтелекту від інших викладачів у досліджуваній вибірці (таблиці 3.9- 3.11). Встановлено, що викладачі з високим рівнем інтелекту перевищують викладачів з рівнем інтелекту, вищим за середній, за такими параметрами метакогнітивної компетентності, як метакогнітивна усвідомленість та метакогнітивна активність ($p < 0,0001$). Отже, викладачі з високим інтелектом більш рефлексивно усвідомлюють процес та результат інтелектуальної діяльності, більш активні у застосуванні метакогнітивних стратегій у професійній діяльності.

Таблиця 3.9

**Середні значення показників метакогнітивної компетентності
викладачів з різним рівнем інтелекту**

Показники		Групи досліджуваних за рівнем інтелекту		t- Стюдента	p
		IQ \geq 131, n=188	IQ=111-130, n=318		
Метакогнітивний досвід	Метакогнітивна усвідомленість	187,28 \pm 31,86	163,54 \pm 32,66	7,98	<0,0001
	Метакогнітивна активність	11,04 \pm 3,19	9,15 \pm 3,23	6,39	<0,0001
Метакогнітивні здатності	Абнотивність	6,86 \pm 1,75	5,51 \pm 2,45	6,58	<0,0001
	Мнемічна обізнаність	7,44 \pm 2,42	8,44 \pm 3,07	-3,81	0,0001
	Мнемічна рефлексія	23,54 \pm 6,41	19,28 \pm 8,75	5,81	<0,0001
	Рефлексія мислення	19,02 \pm 6,35	13,44 \pm 6,06	9,82	<0,0001

У викладачів з високим рівнем інтелекту виявляються найвищі показники абнотивності, тобто метакреативного компонента метакогнітивної компетентності викладача. Високоінтелектуальні викладачі більшою мірою здатні виявити обдарованого студента та організувати спільну творчу діяльність з ним.

Високі показники мнемічної рефлексії у викладачів з високим інтелектом також є зрозумілою закономірністю: головне завдання інтелекту – це створення «об'єктів» і «зв'язків» між ними, які найбільш адекватно відображають реальний світ і зберігаються у пам'яті. Міра розвитку рефлексивності пам'яті, яка дозволяє регулювати мнемічні процеси,

найбільш ефективно зберігати та відтворювати потрібну інформацію, залежить від загальних інтелектуальних можливостей індивіда.

Однак високий рівень інтелекту зовсім не передбачає те, що самооцінка пам'яті та обізнаність про власні мнемічні можливості є адекватними у викладачів з найвищими показниками інтелекту. У нашому дослідженні було встановлено, що показники мнемічної обізнаності залежать від рівня інтелекту не прямо: вони є найнижчими в осіб з достатнім рівнем інтелекту, потім мнемічна обізнаність досягає найвищих результатів у проміжку коефіцієнта інтелекту від 110 до 130 одиниць, а за умов непересічних інтелектуальних можливостей показники мнемічної обізнаності стають меншими. У високоінтелектуальних викладачів були зареєстровані менш розгорнуті та повні звіти про власну пам'ять, ніж у тих педагогів, у яких середньо-високі показники інтелекту. Можна припустити, що процес запам'ятовування, відтворення інформації в пам'яті інтелектуально обдарованих викладачів відбувається більш «автоматизовано», що ускладнює їх здатність до вербалізації метамнемічних стратегій та опису їх власних мнемічних процесів.

Показники рефлексії мислення є більш високими в інтелектуально обдарованих викладачів, вони більшою мірою здатні до рефлексії розумового процесу під час вирішення інтелектуальних тестів та завдань, ніж ті педагоги, інтелект яких вищий за середній.

У таблиці 3.10 подано результати порівняння показників метакогнітивних особливостей особистості у викладачів з високим та нормальним інтелектом. Встановлено, що у викладачів з високим рівнем інтелекту виявляють високі показники усіх параметрів метакогнітивної компетентності особистості, окрім металінгвістичної обізнаності, здатності до розуміння тексту та мнемічної обізнаності. Отже, знання про структуру тексту, його будову, типи та види, навички роботи з текстовим матеріалом не залежать від рівня інтелекту і є швидше набутою професійною особливістю педагогічної діяльності.

Таблиця 3.10

**Середні значення показників метакогнітивної компетентності
викладачів з різним рівнем інтелекту**

Показники		Групи досліджуваних за рівнем інтелекту		t- Стьюдента	p
		IQ \geq 131, n=188	IQ=90-110, n=112		
Метакогнітивний досвід	Метакогнітивна усвідомленість	187,28 \pm 31,86	130,30 \pm 27,58	15,78	<0,0001
	Метакогнітивна активність	11,04 \pm 3,19	7,96 \pm 1,48	9,62	<0,0001
	Метакогнітивні знання	12,11 \pm 3,85	10,69 \pm 3,98	3,06	0,002
Метакогнітивні здатності	Абнотивність	6,86 \pm 1,75	3,46 \pm 2,58	13,57	<0,0001
	Мнемічна рефлексія	23,54 \pm 6,41	12,96 \pm 8,52	12,22	<0,0001
	Метамнемічне відтворення	11,22 \pm 2,49	9,45 \pm 4,53	4,11	<0,0001
	Рефлексія мислення	19,02 \pm 6,35	9,03 \pm 4,23	14,82	<0,0001

Здатність до розуміння тексту також виявилась незалежною від міри розвитку розумових можливостей, тому також може розглядатись нами як професійно важлива якість викладача, розвинута у результаті педагогічної діяльності. Незалежність металінгвістичних особливостей викладачів від педагогічного стажу свідчить про те, що ці здібності сформувались під час навчання майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах.

Отже, сенситивним періодом формування металінгвістичної складової метакогнітивної компетентності викладача ВНЗ є студентський вік, включення до навчально-професійної діяльності. Психологічною умовою

розвитку металінгвістичних особливостей також є достатньо високий рівень розумових здібностей. Мнемічна обізнаність як знання особистості викладача про пам'ять взагалі та про власну пам'ять, зокрема, також виявилась незалежною від рівня розвитку інтелекту. Можна вважати, що ця властивість метакогнітивної компетентності є залежною від рівня психологічної культури викладача, зокрема його обізнаності у пізнавальних процесах та явищах психічної діяльності людини.

У таблиці 3.11 подано результати порівняння показників параметрів метакогнітивної компетентності особистості викладачів з нормальним інтелектом та інтелектом більш високим за середній рівень. Викладачі з вищим за середній рівень інтелекту мають високі показники метакогнітивної усвідомленості, метакогнітивної активності та знань, абнотивності, метапам'яті та метамислення.

Таким чином, існує певна відповідність між рівнем розвитку інтелектуальних здібностей особистості викладача та показниками його метакогнітивної компетентності, вона має прямий характер і поширюється на усі параметри метапізнавальної сфери, окрім металінгвістичних здібностей, які загалом не залежать від інтелекту.

Показники металінгвістичної обізнаності у викладачів з нормальним інтелектом виявились нижчими, ніж у викладачів із середньо-високим рівнем інтелекту. Отже, металінгвістичні особливості розвинуті достатньо у тих викладачів, які мають високий рівень інтелекту порівняно з тими педагогами, коефіцієнт інтелекту яких належить до середньостатистичної норми.

Креативність розглядається як творчі здібності індивіда, що характеризуються готовністю до прийняття і створення принципово нових ідей, які відхиляються від традиційних або прийнятих схем мислення і входять у структуру обдарованості як незалежний фактор, а також здатність вирішувати проблеми. У гуманістичній парадигмі креативність виступає як творча спрямованість, природжено властива всім людям, але вона втрачається більшістю під впливом сформованої системи виховання, освіти та соціальної практики.

Таблиця 3.11

**Середні значення показників метакогнітивної компетентності
викладачів з різним рівнем інтелекту**

Показники		Групи досліджуваних за рівнем інтелекту		t- Студента	p
		IQ=90-110, n=66	IQ=111-130, n=169		
Метакогнітивний досвід	Метакогнітивна усвідомленість	130,30±27,58	163,54± 32,66	-9,64	<0,0001
	Метакогнітивна активність	7,96±1,48	9,15±3,23	-3,73	0,0002
	Метакогнітивні знання	10,69±3,98	13,06±4,90	-4,60	<0,0001
Метакогнітивні здатності	Абнотивність	3,46±2,58	5,51±2,45	-7,53	<0,0001
	Металінгвістична обізнаність	0,51±0,14	0,56±0,17	-2,92	0,004
	Розуміння тексту	0,51±0,20	0,57±0,18	-2,78	0,005
	Мнемічна обізнаність	7,07±2,64	8,44±3,07	-4,21	<0,0001
	Мнемічна рефлексія	12,96±8,52	19,28±8,75	-6,63	<0,0001
	Метамнемічне відтворення	9,45±4,53	11,81±3,77	-5,35	0,0002
	Рефлексія мислення	9,03±4,23	13,44±6,06	-7,11	<0,0001

У концепції креативності М. Boden виділяється дві форми креативності: креативність дослідницька (пошукова) і креативність перетворення (трансформаційна). Перша дозволяє знаходити рішення всередині добре структурованої конкретної предметної області з певними концептуальними правилами, друга передбачає деякі радикальні зміни існуючих ідей і правил. Ці дві форми креативності являють собою різні ступені одного і того ж процесу, зокрема трансформаційна креативність – це та ж сама пошукова креативність, але яка функціонує на метарівні [364]. На нашу думку, креативність виступає важливою умовою продуктивної

педагогічної діяльності, здатності до нестандартного вирішення педагогічних ситуацій, оригінального підходу до викладання. Розглянемо середні значення показників метакогнітивних особливостей викладачів з різним рівнем креативності (таблиця 3.12).

Таблиця 3.12

**Середні значення показників метакогнітивної компетентності
викладачів з різним рівнем креативності**

Показники		Групи досліджуваних за рівнем креативності					Н
		1, n=72	2, n=60	3, n=194	4, n=186	5, n=166	
Метакогнітивний досвід	Метакогнітивна усвідомленість	129,38 ± 26,01	127,60± 21,67	175,64± 34,51	177,33± 31,56	164,75± 31,35	187,01 **
	Метакогнітивна активність	7,77± 1,95	7,93± 1,61	10,06± 3,42	10,04± 3,36	9,06± 2,80	36,40**
	Метакогнітивні знання	10,47± 5,12	11,90± 3,81	13,18± 4,68	13,17± 4,31	13,21± 4,60	11,10*
Метакогнітивні здатності	Абнотивність	2,08± 0,80	2,36± 1,09	6,09± 2,10	6,51± 1,73	6,40± 2,36	266,01 **
	Металінгвістична обізнаність	0,52± 0,17	0,55± 0,13	0,57± 0,16	0,56± 0,15	0,55± 0,14	7,07
	Розуміння тексту	0,55± 0,24	0,52± 0,19	0,57± 0,16	0,56± 0,17	0,55± 0,14	18,15**
	Мнемічна обізнаність	6,41± 2,83	6,96± 1,79	8,31± 3,06	8,13± 2,79	8,72± 3,09	25,60**
	Мнемічна рефлексія	11,75± 8,34	9,46± 5,09	21,35± 8,24	22,86± 7,46	21,22± 7,53	162,04 **
	Метамнемічне відтворення	9,47± 4,35	8,33± 3,29	12,22± 3,52	11,64± 3,49	12,29± 3,61	63,55**
	Рефлексія мислення	8,05± 2,41	7,70± 1,53	15,35± 6,68	16,50± 6,69	14,67± 5,89	192,89 **

Примітка: * - $p < 0,001$, ** - $p < 0,0001$

Усі викладачі по групах за рівнями креативності відрізняються за показниками метакогнітивної компетентності, окрім такого її параметра, як

металінгвістична обізнаність.

Отже, знання структури тексту та його видів не передбачає наявності тієї чи іншої міри креативності у викладачів. Встановлено, що низькому рівню креативності (перша та друга групи у таблиці 3.12) відповідають найнижчі показники за усіма параметрами метакогнітивної компетентності, зокрема абнотивності, рефлексії мислення, метакогнітивної усвідомленості.

Статистично значущих відмінностей за рівнем розвитку досліджуваних показників між групами встановлено не було. Отже, низький рівень креативності передбачає низьку усвідомленість та рефлексивність власної розумової діяльності, а також низький рівень здатності до визначення творчо обдарованих студентів та організації роботи з ними. Таким чином, низька креативність передбачає низьку метакреативність.

У таблиці 3.13 подано результати порівняльного аналізу показників метакогнітивних особливостей викладачів із середньо-низьким (друга група) та нормальним (третя група) рівнем розвитку креативності. За групою з нормальним рівнем креативності встановлено високі показники метакогнітивних особливостей (метакогнітивної усвідомленості, метакогнітивної активності, абнотивності, метапам'яті та рефлексії мислення), ніж за групою із середньо-низьким рівнем креативності. Загалом нормальний рівень креативності передбачає достатньо високий рівень метакогнітивної компетентності. Показники метакогнітивної компетентності у викладачів з низьким та середньо-низьким рівнем креативності не досягають достатнього рівня розвитку.

Статистично значущих відмінностей у показниках метакогнітивної компетентності у викладачів з нормальним (третя група) рівнем креативності та креативністю вище норми (четверта група) встановлено не було.

Таблиця 3.13

**Середні значення показників метакогнітивної компетентності
викладачів з нормальним та нижчим за середній рівнем креативності**

Показники		Групи досліджуваних за рівнем креативності		t-Стюдента	p
		2, n=60	3, n=194		
Метакогнітивний досвід	Метакогнітивна усвідомленість	127,60± 21,67	175,64±34,51	-10,20	<0,0001
	Метакогнітивна активність	7,93±1,61	10,06±3,42	-4,66	0,001
Метакогнітивні здатності	Абнотивність	2,36±1,09	6,09±2,10	-13,17	<0,0001
	Мнемічна обізнаність	6,41 ± 2,83	8,31±3,06	-3,26	0,001
	Мнемічна рефлексія	11,75 ± 8,34	21,35±8,24	-10,57	<0,0001
	Метамнемічне відтворення	9,47 ± 4,35	12,22±3,52	-7,30	<0,0001
	Рефлексія мислення	8,05 ± 2,41	15,35±6,68	-8,81	<0,0001

З табл. 3.14 видно, що середньо-високий рівень креативності передбачає більшу метакогнітивну усвідомленість та метакогнітивну активність, ніж високий рівень.

Із розвитком креативності певною мірою втрачається рефлексивність та вмотивованість до застосування метакогнітивних стратегій. Абнотивність виступає метакреативністю особистості, оскільки означає знання про спільну творчу діяльність та особистість креативного студента, а також здатність до моніторингу творчих стратегій викладання. У нашому дослідженні ми припустили, що креативність викладачів має певним чином співвідноситися з метакреативністю.

Таблиця 3.14

**Середні значення показників метакогнітивного досвіду викладачів
з вищим за середній та високим рівнем креативності**

Показники	Групи досліджуваних за рівнем креативності		t-Стюдента	p
	4, n=186	5, n=166		
Метакогнітивна усвідомленість	177,33±31,56	164,75±31,35	3,75	<0,0001
Метакогнітивна активність	10,04±3,36	9,06± 2,80	2,96	0,003

У табл. 3.15 подано результати розподілу викладачів з різним рівнем креативності та абнотивності.

Таблиця 3.15

**Розподіл досліджуваних викладачів за рівнем розвитку
абнотивності та креативності**

Групи досліджуваних за рівнем креативності	Групи досліджуваних за рівнем абнотивності		
	Низький, n=187	Середній, n=387	Високий, n=104
1 – низький, n=72	70	2	0
2 – нижче середнього, n=60	50	7	3
3 – нормальний, n=194	39	137	18
4 – вище середнього, n=186	28	112	46
5– високий, n=166	0	129	37

Починаючи із середнього рівня креативності зростають показники метакогнітивних особливостей, а високий рівень креативності передбачає як високий, так і низький рівень абнотивності, у той час як висока абнотивність

є неможливою без достатнього рівня креативності. Існує пряма залежність між показниками металінгвістичних здібностей та мовленнєво-розумової здатності викладачів.

Розглянемо результати дослідження здатності до утворення словесних асоціацій у викладачів. За результатами ланцюгового асоціативного тесту вибірка викладачів була поділена на три групи за рівнем здатності до утворення асоціацій ($\chi^2_{\text{Емп}} = 105,59$, $p < 0,0001$): низький рівень (21,2% вибірки) – до 15 слів-асоціацій, які входять до 2-3 семантичних гнізд – викладачі з дещо ригідними мовленнєво-розумовими здатностями; середній рівень мовленнєво-розумових здатностей (51,6% вибірки) – 15-25 слів-асоціацій, які входять до 2-4 семантичних груп; високий рівень мовленнєво-розумових здатностей (27,2% вибірки) – 25-35 слів-асоціацій, адекватних за пред'явленням та які входять у декілька семантичних гнізд.

У таблиці 3.16 подано результати показників метакогнітивної компетентності у викладачів з різним рівнем здатності до утворення асоціацій. Встановлено, що високий рівень мовленнєво-розумової діяльності передбачає найвищі показники метакогнітивної усвідомленості, метакогнітивної активності, метакогнітивних знань, металінгвістичної обізнаності та здатності до розуміння наукових текстів. Отже, високий рівень мовленнєво-розумових здібностей передбачає високу металінгвістичну обізнаність викладачів.

Також було встановлено, що високий рівень мовленнєво-розумової діяльності передбачає найвищі показники метакогнітивних знань, що свідчить про те, що обізнаність у власних метакогнітивних здатностях, високий рівень саморегуляції пізнавальної діяльності та обізнаність у цих процесах саморегуляції властиві викладачам, які мають високий рівень мовленнєво-розумових здатностей. Встановлено пряму залежність від рівня розвитку мовленнєво-розумових здатностей та метакогнітивного досвіду діяльності викладача.

Таблиця 3.16

**Середні значення показників метакогнітивної компетентності
викладачів з різним рівнем мовленнєво-розумових здатностей**

Показники		Групи досліджуваних за рівнем мовленнєво-розумової здатності			H	p
		Низький, n=144	Середній, n=350	Високий, n=184		
Метакогнітивний досвід	Метакогнітивна усвідомленість	157,02± 34,16	164,54± 37,39	169,44± 33,51	14,78	0,0006
	Метакогнітивна активність	8,37±2,43	9,72±3,20	9,51±3,24	20,26	<0,0001
	Метакогнітивні знання	10,88±4,84	12,50± 4,29	14,84± 4,18	55,15	<0,0001
Метакогнітивні здатності	Металінгвістична обізнаність	0,47±0,09	0,51±0,12	0,71±0,14	186,77	<0,0001
	Розуміння тексту	0,46±0,10	0,50±0,13	0,73±0,18	169,74	<0,0001

У таблиці 3.17 подано результати порівняння показників метакогнітивної компетентності в залежності від рівня розвитку здатності до запам'ятовування абстрактних понять. За результатами тестування було встановлено, що 41,6% викладачів мають середній рівень здатності до запам'ятовування абстрактних понять, а 58,4% – високий рівень такої здатності. Отже, загалом викладачі характеризуються високим рівнем пам'яті.

Встановлено, що середній рівень здатності до запам'ятовування абстрактних понять у викладачів характеризується нижчими показниками таких особливостей метакогнітивного досвіду, як метакогнітивна усвідомленість та метакогнітивна активність. Отже, менший метакогнітивний

досвід взаємообумовлений з невисокими, однак достатніми здібностями до запам'ятовування у викладачів. Окрім зазначеного, викладачів з середнім рівнем мнемічних здібностей мають нижчі показники абнотивності, метапам'яті та метамислення.

Таблиця 3.17

**Середні значення показників метакогнітивної компетентності
викладачів з середнім та високим рівнем здатності до запам'ятовування
абстрактних понять**

Показники		Групи досліджуваних за рівнем пам'яті		t-Ст'юдента	p
		Середній, n=282	Високий, n=394		
Метакогнітивний досвід	Метакогнітивна усвідомленість	149,80±35,37	174,65± 32,68	-9,41	<0,0001
	Метакогнітивна активність	8,49±2,70	10,02± 3,22	-6,48	<0,0001
Метакогнітивні здатності	Абнотивність	4,05±2,39	6,65± 1,97	-14,83	<0,0001
	Металінгвістична обізнаність	0,61±0,18	0,52±0,11	7,71	<0,0001
	Розуміння тексту	0,62±0,22	0,51±0,11	8,52	<0,0001
	Мнемічна обізнаність	6,48±1,79	9,13±3,09	-12,91	<0,0001
	Мнемічна рефлексія	12,36±6,56	24,86± 6,13	-25,36	<0,0001
	Метамнемічне відтворення	9,58±3,10	12,74± 3,69	-11,58	<0,0001
	Рефлексія мислення	9,49±4,50	17,31± 5,93	-18,63	<0,0001

Високий рівень здатності до запам'ятовування характеризує викладачів з високою метакогнітивною компетентністю – з високим рівнем таких особливостей метакогнітивного досвіду, як метакогнітивна усвідомленість та

метакогнітивна активність, та високим рівнем метакреативності, метамислення і особливо метапам'яті.

Отже, високий рівень мнемічних здібностей передбачає не лише високий рівень розвитку метапам'яті, а й метакогнітивної компетентності загалом.

3.2.3. Структура метакогнітивної компетентності викладачів вищої школи

Для визначення структури метакогнітивної компетентності викладачів вищої школи нами було проведено процедуру факторного аналізу, що передбачає попередній кореляційний аналіз досліджуваних показників (рис. 3.3) для визначення переліку тих параметрів, які складатимуть структурні компоненти метакогнітивної компетентності викладача.

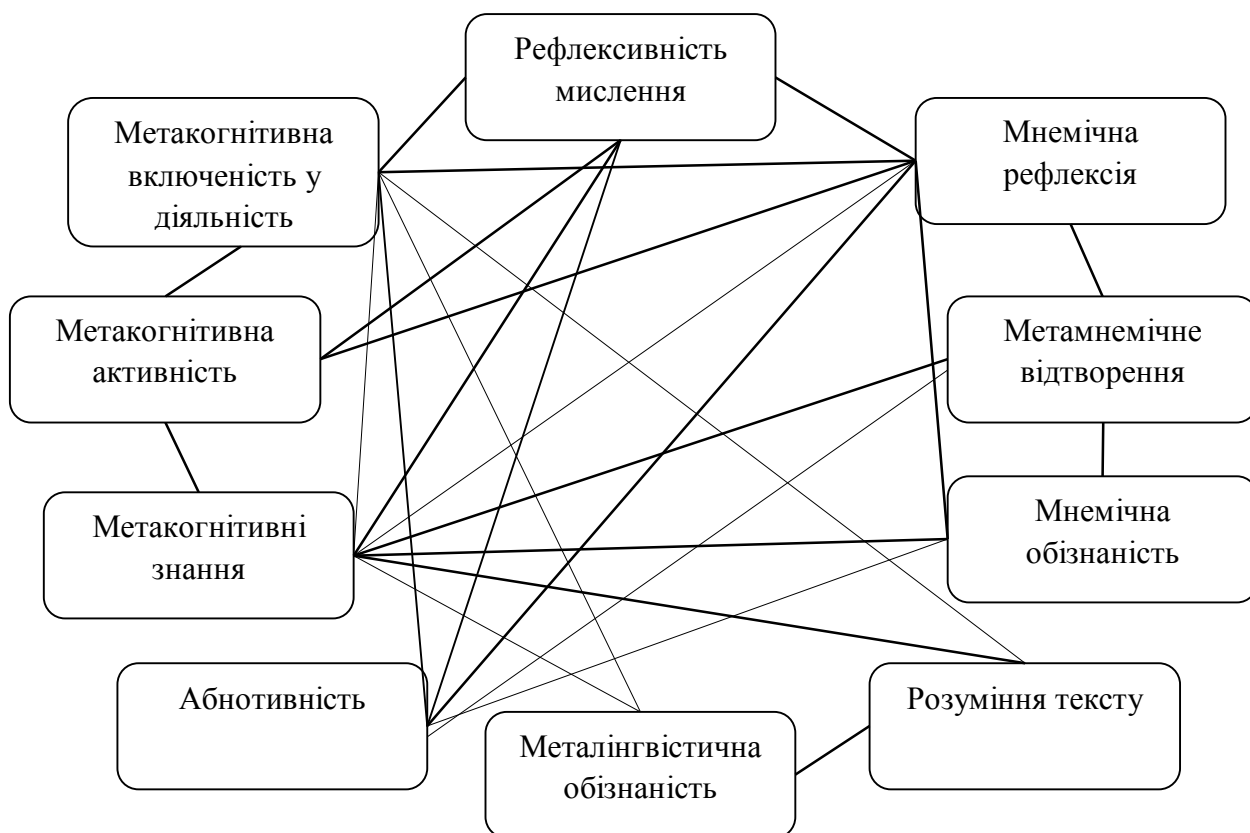


Рис. 3.3. Кореляційні плеяди показників метакогнітивних особливостей особистості викладача

Встановлено статистично значущий зв'язок між показниками метакогнітивної усвідомленості та метакогнітивної активності ($0,75, p < 0,00001$), який свідчить про те, що прагнення до метакогнітивної діяльності, до кращого опанування інформаційно-методичним матеріалом у професійній діяльності сприяє формуванню у викладачів здатності усвідомлено включатись в метакогнітивну діяльність. З іншого боку, усвідомленість розумової діяльності, здатність до рефлексії пізнавальних процесів є підґрунтям для метакогнітивної активності, прагнення до застосування метакогнітивних стратегій під час читання, запам'ятовування теоретичного матеріалу, вирішення професійних завдань.

Існує зв'язок між метакогнітивною усвідомленістю та метакогнітивними знаннями ($0,13, p < 0,01$). Усвідомленість метакогнітивної діяльності передбачає високу метакогнітивну обізнаність: знання метакогнітивних стратегій, способів та прийомів швидкого читання, ефективного запам'ятовування, застосування стратегій творчої діяльності тощо.

Зв'язок між метакогнітивною усвідомленістю та абнотивністю ($0,44, p < 0,00001$) свідчить про рефлексивний характер метакреативної діяльності особистості викладача. Абнотивність сприяє професійному та особистісному зростанню викладачів, а також розвитку креативності у студентів [123]. Виступаючи комплексною здатністю викладача до адекватного сприйняття, осмислення та розуміння креативного студента, абнотивність передбачає високу усвідомленість його професійної діяльності. Чим усвідомленіше метакогнітивна діяльність викладача, тим більшою мірою він здатний знайти обдарованого студента і надати необхідну психолого-педагогічну підтримку в процесі актуалізації та реалізації його творчого потенціалу.

Показники метакогнітивної усвідомленості пов'язані з показниками металінгвістичної обізнаності ($0,12, p < 0,01$) та здатності до розуміння тексту ($0,13, p < 0,01$). Метакогнітивна усвідомленість також пов'язана з металінгвістичними здібностями викладача. Чим більшою мірою викладач

усвідомлено включений у педагогічну діяльність, зокрема розумові процеси, які її супроводжують, тим більшою мірою в нього виявляється текстова обізнаність – знання про види та структуру тексту, текстову діяльність, різні форми мовленнєвої взаємодії зі студентом. Окрім цього, метакогнітивна усвідомленість передбачає високий рівень здатності до розуміння наукового тексту.

Зв'язок метакогнітивної усвідомленості з метапам'яттю розкривається через взаємообумовленість з мнемічною рефлексією (0,44, $p < 0,00001$). Диференційованість та адекватність самооцінки пам'яті, в якій проявляється якість прогностичної функції стосовно результатів власного запам'ятовування властива викладачам з високою мірою метакогнітивної усвідомленості. Метакогнітивна усвідомленість (включеність у діяльність) характеризує схильність викладачів до планування процесу запам'ятовування, включеність рефлексивних функцій у реалізацію процесів пам'яті, за рахунок яких здійснюється їх моніторинг-контроль мнемічного процесу.

Рефлексивність мислення пов'язана з метакогнітивною усвідомленістю (0,44, $p < 0,00001$), отже, метакогнітивна усвідомленість передбачає високий рівень метапізнавальних здібностей. Рефлексивність мислення, яку можна вважати як метамислення, розвивається в умовах високої усвідомленості метакогнітивної діяльності викладача.

Розкриваючись у низці зв'язків з показниками метакогнітивних особливостей викладачів, метакогнітивна усвідомленість може розглядатись нами як провідний компонент метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності вищої школи.

Метакогнітивні знання пов'язані з показниками металінгвістичної обізнаності (0,44, $p < 0,00001$). Такий зв'язок є цілком очевидним – знання про систему власних пізнавальних процесів та можливостей їх функціонування, що проявляються в інтелектуальних, мнемічних, творчих та інших здібностях, передбачають високу обізнаність у текстовій діяльності,

компетентність у роботі з текстом.

Метакогнітивні знання також характеризуються через зв'язок з показниками розуміння тексту (0,40, $p < 0,00001$). Обізнаність у метакогнітивній сфері прямо пов'язана зі здатністю до розуміння складних наукових текстів.

Високий рівень метакогнітивної обізнаності також передбачає мнемічну обізнаність (0,42, $p < 0,00001$). Загальна метакогнітивна обізнаність (знання про власне мислення, пам'ять, стратегії інтелектуальної діяльності) включає мнемічну обізнаність, тобто орієнтацію викладача в такому психічному явищі як пам'ять, у її процесах, видах та прийомах, які сприяють її повноцінному функціонуванню.

Метазнання також взаємообумовлені з мнемічною рефлексією (0,20, $p < 0,0001$). Отже, метакогнітивна обізнаність передбачає високу рефлексивність у виборі мнемічних стратегій.

Метакогнітивні знання передбачають високий рівень розвитку метамнемічного відтворення (0,41, $p < 0,00001$). Вибірковість довільного та мимовільного запам'ятовування розвинута на високому рівні у тих викладачів, які характеризуються високою метакогнітивною обізнаністю.

Метакогнітивна активність розкривається через зв'язок з показниками мнемічної рефлексії та рефлексії мислення (0,30 та 0,37 відповідно, $p < 0,00001$). Активність у застосуванні метакогнітивних стратегій у професійній діяльності пов'язана з рефлексивними мисленнєвими та мнемічними процесами. Висока міра рефлексивності у метакогнітивній діяльності щодо мислення або запам'ятовування обумовлюється мотивацією до застосування відповідних стратегій пізнавальної діяльності.

Окрім зв'язку з метакогнітивною усвідомленістю абнотивність характеризується через зв'язок з рефлексивністю мислення (0,51, $p < 0,00001$). Абнотивність як креативність викладача, мотиваційно-когнітивний компонент і рефлексивно-перцептивні здібності, які включають здатність до вивчення особистості студента, розуміння, співчуття йому, здатність

проникнути в індивідуальну своєрідність студента, здатність у зв'язку з цим проаналізувати, оцінити, краще зрозуміти себе в процесі педагогічної взаємодії зі студентами забезпечується рефлексивними процесами мислення.

Абнотивність пов'язана з показниками мнемічної обізнаності (0,17, $p < 0,001$), мнемічного відтворення (0,22, $p < 0,0001$) та мнемічної рефлексії (0,43, $p < 0,00001$). Володіння теоретичними психолого-педагогічними засадами процесу творчого розвитку студентів, яке передбачене високою мірою розвитку абнотивності, стає можливим за умов розвинутої мнемічної обізнаності.

Металінгвістична обізнаність утворює міцний зв'язок із здатністю до розуміння наукових текстів (0,86, $p < 0,00001$). Цей зв'язок складає металінгвістичний компонент метакогнітивної компетентності викладача та забезпечує одну з провідних форм педагогічної діяльності – роботу з текстовим матеріалом, вербальною інформацією.

Також слід зазначити метамнемічну групу кореляційних зв'язків: мнемічна рефлексія пов'язана з мнемічною обізнаністю (0,45, $p < 0,00001$), а мнемічна обізнаність пов'язана з метамнемічним відтворенням (0,72, $p < 0,00001$). У свою чергу, метамнемічне відтворення пов'язане з мнемічною рефлексією (0,48, $p < 0,00001$). Ці зв'язки розкривають взаємопроникненість метамнемічних процесів у структурі метакогнітивної компетентності викладача вищої школи.

Проведений аналіз дозволяє визначити, що досліджувані параметри співвідносяться між собою і можуть складати певну структуру метакогнітивної компетентності. Для вивчення складових цієї структури здійснено експлораторний факторний аналіз.

Розглянемо факторну структуру метакогнітивної компетентності особистості викладача вищої школи, подану у таблиці 3.18.

Таблиця 3.18

Структура метакогнітивної компетентності особистості викладача

Показники	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Метакогнітивна усвідомленість	0,874	0,008	0,219
Метакогнітивна активність	0,749	-0,182	0,072
Метакогнітивні знання	-0,021	0,601	0,619
Абнотивність	0,610	0,269	-0,051
Металінгвістична обізнаність	-0,001	-0,109	0,928
Розуміння тексту	-0,034	-0,108	0,926
Мнемічна обізнаність	-0,055	0,898	-0,097
Мнемічна рефлексія	0,629	0,569	-0,183
Метамнемічне відтворення	0,033	0,887	-0,039
Рефлексія мислення	0,765	-0,087	-0,294
Заг.дис.	2,685	2,415	2,289
Доля заг.	0,269	0,242	0,229

При виконанні процедур факторного аналізу було прийнято рішення зупинитися на двохфакторному рішенні як такому, що найбільш змістовно інтерпретується. Для визначення оптимального числа факторів використовувалась діаграма «кам'янистого розсіпу», яка підтверджує доцільність визначення саме такої кількості факторів.

Перший фактор отримав назву «Рефлексивна компетентність у метапізнанні» (26,9% сумарної дисперсії, факторна вага становить 2,685), до нього увійшли такі компоненти метакогнітивної сфери: метакогнітивна усвідомленість (0,874), рефлексія мислення (0,765), метакогнітивна активність (0,749), мнемічна рефлексія (0,629), абнотивність (0,610). Цей

фактор є інтегральним фактором метакогнітивної компетентності особистості викладача, розкриваючи її рефлексивну природу. Фактор увібрав у себе змістовні (метамислення, метакреативність, метапам'ять) та процесуальні (метакогнітивна усвідомленість та метакогнітивна активність) характеристики метакогнітивної компетентності особистості педагога вищої школи. Отриманий фактор відповідає визначенню компетентності за Дж. Равеном, де вмотивованість характеризується компонентом метакогнітивної активності, система здатностей представлена компонентами метамислення, метакреативності та метапам'яті, а реалізація у педагогічному досвіді характеризується компонентом метакогнітивної усвідомленості.

Другий фактор отримав назву «Метамнемічна компетентність» (24,2% сумарної дисперсії, факторна вага 2,415), до нього увійшли такі компоненти: метамнемічна обізнаність (0,898), метамнемічне відтворення (0,887), метакогнітивні знання (0,610), мнемічна рефлексія (0,569). Зміст цього фактора розкриває провідну роль метапам'яті в організації метакогнітивної обізнаності особистості викладача вищої школи.

До третього фактора під назвою «Металінгвістична компетентність» (22,9 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 2,289) увійшли такі компоненти: металінгвістична обізнаність (0,928), розуміння тексту (0,926), метакогнітивні знання (0,619). Цей фактор описує металінгвістичну складову метакогнітивної компетентності особистості викладача.

Отже, метакогнітивна компетентність особистості викладача має трикомпонентну структуру, де перша складова виконує роль організації та регулювання метакогнітивних процесів, зокрема метамислення, метакреативності та метапам'яті, друга – розкриває особливості функціонування метапам'яті, а третя – металінгвістичних здібностей у структурі метакогнітивної компетентності.

Висновки до третього розділу

1. Динаміка метакогнітивної компетентності викладачів у процесі педагогічної діяльності обумовлена педагогічним стажем. Викладачі з педагогічним стажем понад 20 років й до 5 років мають найвищі показники метакогнітивних особливостей.

2. До основних психолого-педагогічних чинників становлення метакогнітивної компетентності викладачів можна віднести мотиваційні, емоційні та когнітивні. Емоційними чинниками становлення метакогнітивної компетентності виступають емоційне вигорання й задоволеність професійною діяльністю. Існує зворотна залежність між рівнем професійного вигорання й метакогнітивної компетентності викладачів: викладачі з високим рівнем професійного вигорання мають найнижчі показники за усіма параметрами метакогнітивної компетентності.

3. Метакогнітивні особливості педагогічної діяльності залежать від профілю мотивації професійної діяльності викладачів. Спрямованість викладачів на результат професійно-педагогічної діяльності передбачає найвищі показники розвитку метакогнітивних знань й метапам'яті. Оптимальне поєднання орієнтації на працю, результат та процес у структурі мотивації професійної діяльності викладачів передбачає найвищі показники метакогнітивної усвідомленості, метакогнітивної активності, рефлексії мислення. Альтруїстична спрямованість у мотивації професійної діяльності передбачає високий рівень металінгвістичних здібностей.

4. Метакогнітивна компетентність викладачів обумовлена особливостями їх когнітивної сфери. Визначено, що рівень інтелектуального розвитку обумовлює такі метакогнітивні особливості, як метакогнітивна усвідомленість й метакогнітивна активність, абнотивність, мнемічна рефлексія й рефлексія мислення. Починаючи із середнього рівня креативності зростають показники метакогнітивних особливостей. Високий рівень креативності передбачає як високий, так і низький рівень

абнотивності, в той час як висока абнотивність є неможливою без достатнього рівня креативності. Існує пряма залежність між показниками металінгвістичних здібностей та мовленнєво-розумової здатності викладачів. Високий рівень здатності до запам'ятовування абстрактних понять передбачає не лише високий рівень їх метапам'яті, а й метакогнітивної компетентності загалом.

5.3а результатами кореляційного аналізу ключовими показниками метакогнітивної компетентності викладачів виступають метакогнітивна усвідомленість й метакогнітивні знання, а також мнемічна рефлексія, рефлексія мислення й абнотивність, які утворюють найбільшу кількість позитивних зв'язків у структурі метакогнітивної компетентності.

6.3а результатами факторного аналізу метакогнітивна компетентність особистості викладача має трикомпонентну структуру, в якій перша складова спрямована на організацію й регулювання метакогнітивних процесів, зокрема метамислення, метакреативності й метапам'яті, друга – розкриває особливості функціонування метапам'яті, а третя – металінгвістичних здібностей у структурі метакогнітивної компетентності.

РОЗДІЛ IV

РЕФЛЕКСИВНІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА РОЗВИТКУ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУБ'ЄКТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

4.1. Діагностика педагогічної рефлексивності суб'єкта педагогічної діяльності вищої школи

Метакогнітивна компетентність за своєю психологічною природою має рефлексивний характер, по суті виступаючи різновидом рефлексивної саморегуляції особистості, тому для нашого дослідження особливого значення набуває визначення зв'язку між структурою метакогнітивної компетентності та рефлексивністю особистості викладача.

Виходячи із теоретичних положень А.В. Карпова про існування особистісної диспозиції «рефлексивність», під якою автор розуміє як психічну властивість, яка співвідноситься із здатністю до рефлексії [120], З.М. Мірошник вперше було поставлено питання про існування такого феномену, як «педагогічна рефлексивність» [200]. Педагогічна рефлексивність викладача вищої школи розкриває його здатність до усвідомлення власної професійної діяльності, умов її перебігу, психічних феноменів, що виникають під час інтерактивної діяльності зі студентами, викладання, підготовки до навчальних занять. Саме тому на цьому етапі нашого дослідження одним із завдань було визначити, як структурні компоненти метакогнітивної компетентності співвідносяться з педагогічною рефлексивністю викладачів.

Педагогічна діяльність викладача обумовлена стильовими характеристиками, зокрема стилем педагогічного мислення (спроможністю до надситуативного вирішення педагогічних проблем або схильністю до розв'язання конкретних педагогічних ситуацій), стильовими характеристиками педагогічного спілкування (комунікативними здібностями,

діалогічністю як фактором високого рівня педагогічної діяльності), індивідуальними особливостями організації часу життя викладача (особливості темпоральності, самоорганізація діяльності, організаторські здібності).

На рис. 4.1 наведено рефлексивну модель педагогічної діяльності викладача, в якій зазначено місце педагогічної рефлексивності та стильових особливостей педагогічної діяльності у функціонуванні метакогнітивної компетентності. На основі зазначеної моделі було створено психодіагностичний комплекс емпіричного дослідження, представлений двома блоками. Перший, рефлексивний блок, складається з чотирьох методик. Другий – стильовий – спрямований на визначення педагогічного мислення та саморегуляції, стильових характеристик самоорганізації та педагогічного спілкування.

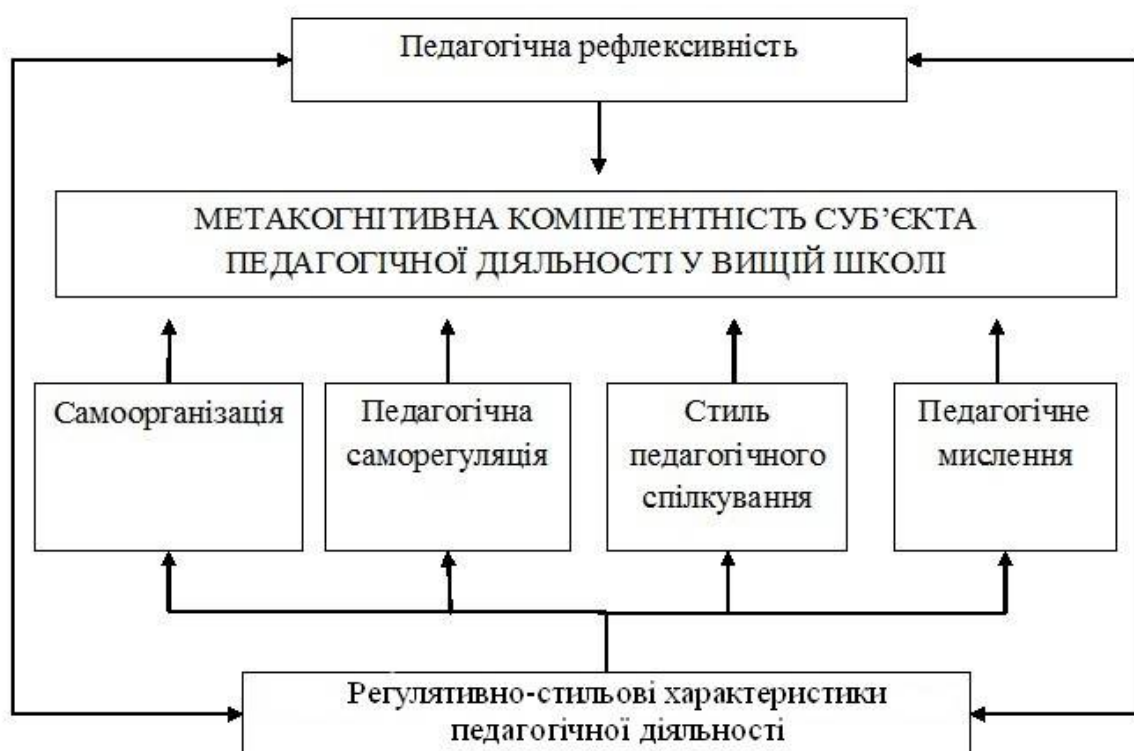


Рис. 4.1. Рефлексивно-стильові характеристики метакогнітивної компетентності викладача вищої школи

Наведемо характеристику діагностичних блоків.

Перший блок – «Рефлексивний». Зміст цього діагностичного блоку складають авторська методика діагностики педагогічної рефлексивності, методика діагностики рольової компетентності (П.П. Горностай), методика діагностики рефлексивності (А.В. Карпов) та диференційний тест рефлексивності (Д.О. Леонтьєв, Є.М. Осін) [170].

Методика № 4.1.1. «Діагностика педагогічної рефлексивності» (додаток В). Ми поставили за мету кількісне вимірювання психологічного феномену «педагогічна рефлексивність викладача вищої школи». Ми припустили, що вона характеризується інтраіндивідуальною стійкістю та розподілом, близьким до нормального. На основі описаних вище феноменологічних проявів педагогічної рефлексивності були сформульовані п'ятдесят первинних тверджень, що ймовірно відображають параметри педагогічної рефлексивності. Частина із них є прямими, частина – зворотними. Для кожного твердження досліджуваним пропонувалося обрати один із п'яти варіантів відповідей:

«зовсім не згодний», «швидше не згодний, ніж згодний», «не можу визначитись», «швидше згодний, ніж незгодний», «повністю згодний».

Психометрична вибірка. В досліджувану вибірку увійшли 307 осіб – викладачів Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди, Інституту післядипломної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків), Харківського національного університету будівництва та архітектури, Херсонського державного університету, Криворізького педагогічного інституту Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет». Педагогічний стаж досліджуваних становить від 1 до 40 років.

Досліджуваним пропонувалася така інструкція: «Шановний респонденте, оцініть, будь ласка, в балах від 1 до 5, наскільки Ви вважаєте дані висловлювання правильними стосовно самого себе. При оцінюванні

використовуйте таку шкалу:

«зовсім не згодний 1 2 3 4 5 повністю згодний» Обробка даних проводилася в пакеті StatSoft STATISTICA 6.

Надійність опитувальника. Першим кроком в обробці отриманих первинних даних була перевірка внутрішньої узгодженості опитувальника. Для цього розраховувалася статистика альфа Кронбаха для шкали, що включає всі 50 пунктів. Величина альфа Кронбаха для шкали із 50 запитань склала 0,934, що є вищою за мінімально припустиму величину, яка становить 0,7.

Розраховані показники альфа Кронбаха для кожного пункту опитувальника вказують на те, що пункти 27 «Мені складно переключатись із одного предмета на інший», 28 «Мені складно підтримувати високу концентрацію уваги студентів на занятті» та 31 «Під час лекції я часто занурююсь у деталі і забуваю сказати найголовніше» погіршують психометричний показник одномоментної надійності, оскільки показник альфа Кронбаха для зазначених пунктів опитувальника, якщо вони будуть видалені з нього, становитиме 0,937.

Можна стверджувати, що ці пункти не володіють високою диференційною силою і їх можна виключити із остаточної версії опитувальника. Видалення цих пунктів призвело до збільшення величини альфа Кронбаха, яка становить 0,944 і є прийнятною величиною внутрішньої узгодженості пунктів опитувальника педагогічної рефлексивності викладачів.

Конструктна валідність опитувальника. Для виявлення внутрішньої структури методики проводився факторний аналіз, що дозволяє операціоналізувати трактування методики як сукупності латентних факторів (шкал) і спостережуваних змінних (пунктів), виявити і проаналізувати структуру зв'язків латентних змінних досліджуваної методики з критерійними латентними і вимірюваними змінними, тобто визначити факторний склад і факторні навантаження результату методики. За

результатами експлораторного факторного аналізу (з кутовим обертанням) було виділено шість факторів, які не корелюють один з одним (коефіцієнти кореляції становлять від 0,007 до 0,018).

Перший фактор (інформативність 12,92 %) утворили пункти: 9, 30, 38, 26, 7, 17, 5, 47, 42, 43, 10 (представлені у порядку убутання факторного навантаження). Зміст пунктів, що утворили даний фактор (наприклад, пункт 9 «Я намагаюсь підключити студентів до науково-дослідної діяльності» або 30 «Я люблю індивідуальну творчу роботу зі студентами» та 38 «Я люблю відповідати на цікаві питання студентів»), розкриває творче ставлення викладача до процесу сумісної навчальної та науково-дослідної діяльності зі студентами і він може бути позначений як фактор творчого компонента педагогічної рефлексивності.

Другий фактор (інформативність 12,03 %) об'єднав такі пункти: 21, 14, 20, 49, 22, 8, 29, 25, 48, 19 (також перераховані у порядку убутання факторного навантаження). Психологічний зміст пунктів, що утворили цей фактор (показовими є пункт 21 (із найбільшим навантаженням (0,816) «Я підказую студентам, як краще структурувати матеріал під запис у конспекті») та пункт 20 «Складний теоретичний матеріал я намагаюсь пояснити за допомогою простих прикладів із життя» полягає у прагненні викладача найкращим чином структурувати навчальний матеріал та найбільш зручним способом організувати навчальний процес у студентів, тому фактор може бути названий фасилітативним компонентом педагогічної рефлексивності.

Третій фактор (інформативність 9,43 %) представлений пунктами 44, 18, 45, 24, 15, 13, 23, 6. Психологічний зміст пунктів полягає у змісті показового пункту 44 «Якщо у мене є сумніви з приводу рівня підготовки або знань студента, я доволі довго приймаю рішення про його оцінку» та 45 «Перед тим як вказати на помилку студента, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити», тому, на наш погляд, фактор може бути позначений як когнітивний компонент педагогічної рефлексивності.

Четвертий фактор (інформативність 9,28 %) утворений пунктами 32,

33, 40, 39, 35, 25. Так, наприклад, пункт 32 «Мене можна назвати достатньо вимогливим і суворим викладачем» та 33 «Я завищую навчальні вимоги для відмінників та здібних студентів» відображають особистісні позиції викладача до професійної діяльності, розкривають його рефлексивну оцінку власної педагогічної вимогливості, тому даний фактор може бути позначений як ціннісно-смысловий компонент педагогічної рефлексивності.

П'ятий фактор (інформативність 6,98 %) представлений пунктами 3, 2, 4, 1, зміст яких пояснюється пунктом із найбільшим навантаженням 3 «Я відчуваю тривожність, якщо вважаю мою підготовку до лекції недостатньою» і розкриває емоційні переживання викладача з приводу умов здійснення педагогічного процесу – афективний компонент педагогічної рефлексивності.

Шостий фактор (інформативність 6,81 %) утворений пунктами 50, 48, 41, 46, 40, зміст яких пояснений пунктом 50 «Я корегую хід заняття залежно від стану і готовності навчальної групи» розкриває дійовоповедінкові особливості педагогічної рефлексивності – конативний компонент педагогічної рефлексивності.

Отже, перший латентний фактор – творчий компонент педагогічної рефлексивності обумовлює такі пункти «Опитувальника педагогічної рефлексивності викладача вищої школи»: 5, 7, 9, 10, 17, 26, 30, 38, 42, 43, 47. Другий фактор – фасилітативний компонент педагогічної рефлексивності обумовлює пункти опитувальника: 8, 14, 19, 20, 21, 22, 16, 29, 49. Третій фактор – когнітивний компонент педагогічної рефлексивності: 6, 13, 15, 18, 23, 24, 44, 45. Четвертий фактор – ціннісно-смысловий компонент педагогічної рефлексивності: 25, 32, 33, 35, 39. П'ятий фактор – афективний компонент педагогічної рефлексивності: 1, 2, 3, 4. Шостий фактор – конативний компонент педагогічної рефлексивності: 40, 41, 46, 48, 50. Пункти 11, 12, 34, 36 і 37 мають незначні факторні навантаження і були вилучені із кінцевої версії опитувальника.

Таким чином, кінцева версія опитувальника педагогічної

рефлексивності включає шість факторів – творчий компонент (11 пунктів), фасилітативний компонент (9 пунктів), когнітивний (8 пунктів), ціннісно-смысловий (5 пунктів), афективний (4 пункти) та конативний (5 пунктів). Ця психодіагностича методика відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування особистісних опитувальників.

Ретестова надійність опитувальника. Повторне тестування однієї й тієї ж вибірки (90 респондентів) було проведено з інтервалом у три тижні. Кореляція між результатами першого та другого тестування виявилася на рівні $r = 0,752$, що свідчить про достатньо високу ретестову надійність опитувальника.

Побудова нормативної шкали. В табл. 4.1 представлені описові статистики «Опитувальника педагогічної рефлексивності викладача вищої школи».

Таблиця 4.1

**Описові статистики «Опитувальника педагогічної рефлексивності
викладача»**

Показники педагогічної рефлексивності	Середнє значення	Мінімальне значення	Максимальне значення	Стандартне відхилення
Загальний показник ПР	200,48	141,00	250,00	20,54
Творчий компонент ПР	47,16	30,00	55,00	5,63
Фасилітативний компонент ПР	38,82	25,00	50,00	6,28
Когнітивний компонент ПР	33,15	22,00	40,00	4,28
Ціннісно-смысловий компонент ПР	19,68	11,00	25,00	3,10
Афективний компонент ПР	16,23	6,00	20,00	2,66
Конативний компонент ПР	55,49	37,00	70,00	7,39

При розбивці на три інтервали граничні значення норми для загального показника педагогічної рефлексивності становлять 180-230 балів, для

показника творчого компоненту педагогічної рефлексивності – 29-43 балів, для показника фасилітативного компоненту педагогічної рефлексивності – 38-47 балів, для показника когнітивного компоненту педагогічної рефлексивності – 32-40 балів, ціннісно-сміслового – 16-21 бал, афективного – 10-18- балів, конативного – 48-60 балів.

Дискримінативна валідність «Опитувальника педагогічної рефлексивності викладача» перевірялась шляхом визначення кореляційних зв'язків показників педагогічної рефлексивності із метакогнітивної усвідомленості та загального показника рефлексивності (таблиця 4.2).

Таблиця 4.2

**Кореляційні зв'язки показників педагогічної рефлексивності та
метакогнітивного досвіду викладачів вищої школи, n=90**

Показники педагогічної рефлексивності	Показники метакогнітивного досвіду			
	Мета-когнітивні знання	Мета-когнітивна активність	Абнотивність	Загальний показник рефлексивності за А.В. Карповим
Загальний показник ПР	0,54	0,53	0,44	0,38
Творчий компонент ПР	0,43	0,32	0,58	0,23
Фасилітативний компонент ПР	0,46	0,45	0,31	0,21
Когнітивний компонент ПР	0,24	0,43	0,23	0,37
Ціннісно-смісловий компонент ПР	0,26	0,21	0,26	0,32
Афективний компонент ПР	0,44	0,24	0,32	0,36
Конативний компонент ПР	0,47	0,55	0,30	0,37

Встановлено статистично значущі зв'язки між загальним показником педагогічної рефлексивності та рефлексивністю ($p < 0,01$) за методикою А.В. Карпова, а також між педагогічною рефлексивністю та рівнем

метакогнітивної обізнаності ($p > 0,01$) за методикою М.М. Кашапова й Ю.В.Скворцової, метакогнітивною усвідомленістю ($p < 0,01$) за методикою G.Schraw та R.S.Dennison в адаптації А.В. Карпова, абнотивністю ($p < 0,01$) за методикою М.М. Кашапова.

Виходячи з отриманих даних, педагогічна рефлексивність виступає таким психологічним явищем, що розкриває усвідомленість та спрямованість педагога вищої школи на оптимальне здійснення власної професійної діяльності і реалізується через його думки (когнітивний, творчий компоненти), переживання (афективний та ціннісно-смісловий компоненти) та дієву активність (фасилітативний та конативний компоненти). Високий рівень розвитку педагогічної рефлексивності передбачає розвинуті метакогнітивну включеність та обізнаність, високу абнотивність особистості викладача вищої школи.

Отже, структурна модель педагогічної рефлексивності особистості викладача у межах нашого дослідження представлена творчим, фасилітативним, когнітивним, ціннісно-смісловим, афективним та конативним структурними компонентами. Стандартизація «Опитувальника педагогічної рефлексивності викладача вищої школи» показала його високу надійність та валідність. Опитувальник має високу тест-ретестову надійність та може використовуватись для дослідження педагогічної рефлексивності у метакогнітивному досвіді викладача вищої школи.

Методика № 4.1.2 «Діагностика рольової компетентності особистості» [75]. На основі теоретичного аналізу близьких за змістом видів компетентності П.П. Горностай визначає рольову компетентність як здібності та вміння вирішувати життєві проблеми, пов'язані з рольовою поведінкою, з функціонуванням життєвих ролей або засобами рольової поведінки. Рольова компетентність, на думку автора, включає здібність оперативно володіти своїми психологічними ролями, виступати суб'єктом цих ролей, включати рольову поведінку у процес власної життєдіяльності та життєтворчості, які мають вплив на гармонічну рольову самореалізацію

особистості. Науковець розглядає рольову компетентність як інтегральну характеристику особистості [75].

П.П. Горностай визначає такі компоненти рольової компетентності особистості. Першим компонентом рольової компетентності є рольова варіативність, тобто різноманіття репертуару психологічних ролей особистості. Другим компонентом рольової компетентності є рольова гнучкість, тобто вміння легко переходити від однієї ролі до іншої. Третій компонент, рольова глибина є розвиненістю глибинної структури ролей, опора особистості у рольовій поведінці не тільки на рольові очікування інших, а й на такі особистісні утворення, як рольова ідентичність, рольова Я-концепція, рольові переживання [75].

Наступним компонентом рольової компетентності автор визначає здібність до рольової децентрації та прийняття ролі інших. Рольова децентрація – це складне психологічне утворення, яке включає ряд вмінь та здібностей, а саме: здібність до перевтілення (вміння грати ролі інших), рольова емпатія (вміння розуміти внутрішню логіку, вміння дивитись на світ очима іншого, з позицій його рольової Я-концепції), рольова рефлексія (вміння оцінити себе, свою рольову поведінку, здібність визначити та прогнозувати рольові очікування до себе) [75].

П.П. Горностаєм запропоновано психодіагностичну методику дослідження рольової компетентності, яка описує названі вище компоненти. Двохфакторна методика передбачає дослідження рольової компетентності за такими параметрами – рольова гнучкість та рольова глибина [75].

Методика № 4.1.3 «Діагностика рефлексивності»(А.В. Карпов) [120]. А.В. Карпов розглядає рефлексивність як якісну психічну властивість індивіда. Автор зазначає, що рефлексивність як психічна властивість має певний діапазон відмінностей та індивідуальну міру вираженості. При операціоналізації поняття рефлексивності та розробці відповідної діагностичної методики автор виходив із такого визначення рефлексивності: рефлексивність як психічна властивість виступає як одна з провідних

властивостей інтегративної психічної реальності, яка співвідноситься із рефлексією в цілому, що виявляється у процесуальній рефлексії та рефлексуванні як психічному стані. Зазначена у нашому діагностичному комплексі методика враховує усі прояви рефлексії, тобто рефлексивність як психічну властивість, рефлексію як процес, рефлексування як стан.

Окрім зазначених аспектів методика враховує параметр спрямованості рефлексивності, включаючи інтрапсихічну рефлексію, що виступає здатністю до самосприйняття змісту власної психіки та аналізу такого сприйняття, та інтерпсихічну рефлексію, що виступає здатністю до розуміння психіки інших людей, механізми проекції, ідентифікації, емпатії.

У методиці А.В. Карпова також враховані темпоральні особливості рефлексивності, тобто визначення особливостей розвитку ситуативної (актуальної), ретроспективної та перспективної рефлексії. Ситуативна рефлексія забезпечує безпосередній самоконтроль поведінки особистості в актуальній ситуації, осмислення її компонентів, аналіз дійсності, здатність суб'єкта до співвідношення дій із ситуацією та їх координацію у мінливих обставинах. Поведінковими виявленнями рефлексії виступають час, який особистість витрачає на обміркування поточної діяльності, частоту аналізу дійсності, міру розгорнення процесів прийняття рішення, схильність до самоаналізу у конкретних життєвих ситуаціях. Ретроспективна рефлексія виявляється у схильності до аналізу виконаної у минулому діяльності, події минулого, виражає міру того, як довго суб'єкт аналізує та оцінює події, що відбулись, себе у минулому, власні помилки. Перспективна рефлексія співвідноситься із функцією аналізу майбутньої діяльності, плануванням, прогнозуванням, орієнтацією на майбутнє. Опитувальник містить 27 тверджень, що розкривають сутність представлених компонентів рефлексивності.

Методика № 4.1.4. «Диференційний тест рефлексивності»
Д.О. Леонтьєва, Є.М. Осіна [170].

Методика включає 30 тверджень, згрупованих у три шкали: системна

рефлексія, інтроспекція, квазірефлексія. Відповідно до моделі рефлексивності Д. О. Леонтьєва продуктивним варіантом рефлексії виступає системна, яка дозволяє особистості звертатись до власного внутрішнього світу, аналізувати досвід життя, краще розуміти себе. Непродуктивні варіанти рефлексивності – інтроспекція та квазірефлексія – у першому випадку передбачають «самокопання», у другому – відхід від реальності, занурення у світ фантазій та мрій.

Другий блок – «Стиль педагогічної діяльності». До цього блоку входить методика діагностики рівня педагогічного мислення (М.М.Кашапов) яка у нашому дослідженні використана з метою діагностики стилю педагогічного мислення – ситуативного (схильність викладача до вирішення конкретних педагогічних ситуацій) та надситуативного (здатність до абстрагування від конкретної педагогічної ситуації, рефлексивність педагогічного мислення).

У цей блок також включена авторська методика діагностики педагогічної саморегуляції особистості викладача вишу. Співвідношення мотивів педагогічної саморегуляції визначає індивідуальний стиль педагогічної діяльності викладача вищої школи.

Діагностика стильових характеристик педагогічного спілкування здійснювалась з урахуванням параметра комунікативних здібностей за методикою КОЗ-2 та спрямованістю особистості у спілкуванні (С.Л. Братченко).

Стильові особливості самоорганізації визначались за допомогою методики діагностики самоорганізації діяльності (О.Ю. Мандрікова), методики дослідження ургентної залежності (О.Л. Шибко), показника організаторських здібностей за методикою КОЗ-2 та методики організації часу життя (В.Я. Ляудіс).

Розглянемо більш детально характеристику діагностичних методик.

Методика № 4.2.1 «Діагностика рівня педагогічного мислення» (М.М. Кашапов та Т.Г. Кисельова) [126].

Авторами було запропоновано проєктивну методику діагностики педагогічного мислення. Процедура дослідження передбачала письмові відповіді педагогів на 10 запитань-ситуацій, які порівнюють експериментатором з ключем-прикладом відповідей ситуативного (здатність до визначення педагогом причин виникнення ситуації та шляхів її подолання) та надситуативного (здатність педагога «вийти» поза конкретну ситуацію, гнучкість та оригінальність педагогічного мислення) характеру.

Методика № 4.2.2 «Діагностика педагогічної саморегуляції викладача вищої школи» (додаток Г).

Вимоги сучасної психолого-педагогічної практики передбачають розробку сучасного психодіагностичного інструментарію, спрямованого на дослідження особистості викладача вищої школи. Провідним напрямком таких досліджень має бути розробка методів дослідження таких професійно важливих якостей викладача, як педагогічна саморегуляція, сутність якої полягає у системі провідних мотивів особистості викладача.

Поняття «регулювання» тісно пов'язане з основними функціями психічного – відбиттям і регуляцією, які традиційно виділяються в психології. Похідним від поняття «регулювання» є саморегуляція. Дослідження саморегуляції педагогічної діяльності викладачів обумовлено недостатньою вивченістю цього процесу, при його очевидній значимості, як у загальній, так і в прикладних галузях педагогічної психології та психології вищої школи. У теоретико-методологічному плані в психології дотепер відсутні досить теоретично й експериментально пророблені уявлення про системно-функціональні механізми саморегуляції особистості, не вивчені залежності між окремими складовими регуляторного процесу та регуляторними механізмами [73].

Недостатньо досліджений вплив мотиваційних факторів на саморегуляцію професійної діяльності, зокрема не вивчене становлення й розвиток зовнішнього, інтроектованого, ідентифікованого та внутрішнього регулювання у структурі мотиваційної сфери педагога.

Діяльність викладача обумовлена сукупністю провідних мотивів, що складають його мотиваційну сферу. Розгляд мотиваційної сфери особистості педагога лише з позицій співвідношення його трудових, соціальних або професійних мотивів, що є прийнятим у вітчизняній парадигмі, обмежує можливості комплексного дослідження мотиваційних детермінант саморегуляції професійно-педагогічної діяльності викладача. На нашу думку, застосування рівневого підходу до мотиваційних детермінант навчальної діяльності педагога, що ґрунтується на теорії самодетермінації Е. Л. Десі та Р. М. Раян, значно розширює можливості вивчення мотиваційних особливостей педагогічної саморегуляції викладачів. Е. Л. Десі та Р. М. Раян визначають чотири рівні мотивації: 1) екстринсивну, або зовнішню (поведінка та діяльність регулюються нагородами і покараннями); 2) інтроектовану (поведінка регулюється частково засвоєними правилами та вимогами); 3) ідентифіковану (поведінка регулюється відчуттям власного вибору даної діяльності, раніше регульованою ззовні); 4) інтринсивну, або внутрішню (інтерес до діяльності). Згідно з цією концепцією саме внутрішня (інтринсивна) мотивація, яка заснована на природжених потребах в компетентності (вибору оптимальної складності завдань, наявність позитивного зворотного зв'язку) і самодетермінації (автономність, інтернальність особистості), обумовлює успішність у навчанні [73].

На основі досліджень самодетермінації поведінки Р. де Чармса, Е. Л. Десі та Р. М. Раян у теоретико-атрибутивному напрямку було встановлено, що первинна мотивація особистості полягає у відчутті власної ефективності, у переживанні себе джерелом навколишніх змін [73]. Це бажання самодетермінованості у концепції Р. де Чармса є не конкретним мотивом, а певним керівним принципом, який присутній в усіх мотивах. З принципу самодетермінації випливає, що всі зовнішні вимоги до поведінки знижують відчуття самодетермінації. Людина намагається протистояти цим вимогам, і якщо це їй вдається, то вона відчуває себе самостійною, самодетермінованою, отримує задоволення від діяльності, і, як наслідок,

формується внутрішня мотивація цієї діяльності. Якщо людині не вдається проявити свою суб'єктність, якщо вона відчуває себе підкореною зовнішнім вимогам, її діяльність втрачає свою цінність, але продовжується – тоді ця діяльність стає мотивованою зовнішньо [354].

Теорія самодетермінації доходить до декількох висновків, необхідних для розуміння природи внутрішньої мотивації особистості:

1) якщо людину винагороджувати за цікаву їй діяльність, то внутрішня мотивація до цієї діяльності зменшиться, і, відповідно, зменшиться інтерес до цієї діяльності, її ефективність та якість;

2) якщо людину спонукали до виконання певної діяльності обіцянками винагороди, але у цій винагороді раптом відмовили, то внутрішня мотивація діяльності повинна зрости, і, відповідно, ефективність діяльності та її якість також повинні збільшитися;

3) мотивація є внутрішньою лише тоді, коли суб'єкт локалізує причину своїх дій у собі та вважає себе компетентним.

Саморегуляцію суб'єкта академічної діяльності дослідники вивчали переважно з позицій регулятивних вищих психічних процесів (Є. В. Заїка, В.Я. Ляудіс, В.І. Моросанова, В.П. Прядеїн). Мотиваційні детермінанти саморегуляції особистості подані у дослідженнях вітчизняних (Є. П. Ільїн, А. О. Ольшанніков) та зарубіжних (E.L.Deci, R. M. Ryan, Д. Р. Коннелл, Д.Рассел, Р. де Чармс) вчених.

Виходячи із теорії самодетермінації, що передбачає функціонування інтринсивного, інтроектованого, ідентифікованого та екстринсивного видів мотиваційної саморегуляції ми поставили за мету кількісного вимірювання психологічного феномену «педагогічна саморегуляція викладача вищої школи». Ми припустили, що вона характеризується інтраіндивідуальною стійкістю та розподілом, близьким до нормального. На основі описаних вище феноменологічних проявів академічної саморегуляції студентів були сформульовані тридцять первинних тверджень, що ймовірно відображають параметри педагогічної саморегуляції. Для кожного твердження

досліджуваних пропонувалося обрати одну із чотирьох варіантів відповідей: «не важливе», «не дуже важливе», «важливе», «дуже важливе».

Психометрична вибірка. В досліджувану вибірку увійшли 307 осіб – викладачі Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Інституту післядипломної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків), Харківського національного університету будівництва та архітектури, Херсонського державного університету, Криворізького педагогічного інституту Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний педагогічний університет», серед них – 273 особи жіночої статі та 34 – чоловічої. Педагогічний стаж досліджуваних становить від 1 до 40 років.

Досліджуваним пропонувалася така інструкція: «Шановний респонденте, оцініть, будь ласка, в балах від 1 до 4, наскільки Ви вважаєте дані висловлювання правильними стосовно самого себе. При оцінюванні використовуйте таку шкалу:

1 – не важливе, 2 – не дуже важливе, 3 – важливе, 4 – дуже важливе». Обробка даних проводилася в пакеті StatSoft STATISTICA 6.

Надійність опитувальника. Першим кроком в обробці отриманих первинних даних була перевірка внутрішньої узгодженості опитувальника. Для цього розраховувалася статистика альфа Кронбаха для шкали, що включає всі 30 пунктів. Величина альфа Кронбаха для шкали із 32 запитань склала 0,874, що є вищою за мінімально припустиму величину, яка становить 0,7.

Конструктна валідність опитувальника. Для виявлення внутрішньої структури методики проводився факторний аналіз, що дозволяє операціоналізувати трактування методики як сукупності латентних факторів (шкал) і спостережуваних змінних (пунктів), виявити і проаналізувати структуру зв'язків латентних змінних досліджуваної методики з критерійними латентними і вимірюваними змінними, тобто визначити

факторний склад і факторні навантаження результату методики. За результатами експлораторного факторного аналізу (з кутовим обертанням) було виділено шість факторів, які не корелюють один з одним (коефіцієнти кореляції становлять від 0,006 до 0,011).

Перший фактор (інформативність 21,24 %) утворили пункти: 3, 7, 13, 22, 27, 19, 15 (представлені у порядку убутання факторного навантаження). Зміст пунктів, що утворили даний фактор (наприклад, пункт 3 «Мені це подобається» або 7 «Мені подобається викладати» та 13 «Мене втішають добрі відповіді на складні питання студентів»), розкриває систему внутрішніх стимулів у саморегуляції педагогічної діяльності і може бути позначений як фактор внутрішньої мотивації.

Другий фактор (інформативність 18,07 %) об'єднав такі пункти: 6, 9, 2, 20, 14, 24, 25, 32, 28 (також перераховані у порядку убутання факторного навантаження). Психологічний зміст пунктів, що утворили цей фактор (показовими є пункти 6 (із найбільшим навантаженням (0,832) «Тому що я мушу це робити») та 9 «Для того, щоб задовольнити керівництво і не мати від нього покарань» полягає у прагненні викладача уникнути покарань та невдач у професійній діяльності, запобігти санкціям керівництва та незадоволення студентів, фактор може бути названий зовнішньою мотивацією.

Третій фактор (інформативність 12,43 %) представлений пунктами 10, 1, 4, 17, 12, 18, 29, 26, 31. Психологічний зміст пунктів полягає у змісті показового пункту 1 «Я хотів би, щоб студенти вважали мене добрим викладачем» та 4 «Я погано почуваюсь, коли не виконую те, що маю робити», тому, на наш погляд, фактор може бути позначений як інтроектоване регулювання педагогічної саморегуляції.

Четвертий фактор (інформативність 8,78 %), утворений пунктами 8, 5, 16, 21, 11, 23, 30. Так, наприклад, пункт 5 «Я намагаюсь ще краще зрозуміти свій предмет» та 8 «Для мене важливо виконувати свою роботу» відображають нормативність особистісних ставлень викладача до

професійної діяльності, розкривають його рефлексивну оцінку зовнішніх вимог до педагогічної діяльності, ідентифікацію себе із педагогічним колективом, тому даний фактор може бути позначений як ідентифіковане регулювання.

Отже, перший латентний фактор – внутрішня мотивація обумовлює такі пункти «Опитувальника педагогічної саморегуляції викладача вищої школи»: 3, 7, 13, 15, 19, 22, 27. Другий фактор – зовнішня мотивація обумовлює пункти опитувальника: 2, 6, 9, 14, 20, 24, 25, 28, 32. Третій фактор – інтроектована саморегуляція: 1, 4, 10, 12, 17, 18, 26. Четвертий фактор – ідентифіковане регулювання: 5, 8, 11, 16, 21, 23, 30.

Таким чином, кінцева версія «Опитувальника педагогічної саморегуляції викладача вищої школи» включає чотири фактори – внутрішня мотивація (7 пунктів), зовнішня мотивація (9 пунктів), інтроектоване регулювання (9 пунктів), ідентифіковане регулювання (7 пунктів). Ця психодіагностична методика відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування особистісних опитувальників.

Ретестова надійність опитувальника. Повторне тестування однієї й тієї ж вибірки (70 респондентів) було проведене з інтервалом у три тижні. Кореляція між результатами першого та другого тестування виявилася на рівні $r = 0,733$, що свідчить про достатньо високу ретестову надійність опитувальника.

Побудова нормативної шкали. В таблиці 4.3 представлені описові статистики «Опитувальника педагогічної саморегуляції викладача вищої школи». При розбивці на три інтервали граничні значення норми для загального показника педагогічної саморегуляції становлять 85–105 балів, для показника внутрішньої мотивації педагогічної саморегуляції – 14–22 бали, для показника зовнішньої мотивації педагогічної саморегуляції – 13–21 бал, для показника інтроектованого саморегулювання педагогічної саморегуляції – 28–40 балів, ідентифікованої саморегуляції – 16–21 бал.

Таблиця 4.3

**Описові статистики опитувальника педагогічної саморегуляції
викладача**

Показники педагогічної саморегуляції	Середнє значення	Мінімальне значення	Максимальне значення	Стандартне відхилення
Загальний показник педагогічної саморегуляції	92,58	35,00	120,00	26,34
Внутрішня мотивація	21,26	8,00	28,00	5,32
Інтроєктоване саморегулювання	25,12	10,00	36,00	7,23
Ідентифіковане саморегулювання	23,15	9,00	28,00	5,28
Зовнішня мотивація	20,23	5,00	28,00	5,67

Конвергентна та дискримінативна валідність «Опитувальника педагогічної саморегуляції викладача вищої школи» перевірялась шляхом визначення кореляційних зв'язків показників педагогічної саморегуляції та метакогнітивного досвіду (конвергентна валідність) та показниками мотивів професійної діяльності (дискримінативна валідність).

Таблиця 4.4

**Кореляційні зв'язки показників педагогічної саморегуляції
(конвергентна валідність)**

Показники педагогічної саморегуляції	Показники			
	Метакогнітивні знання	Метакогнітивна активність	Абнотивність	Рефлексивність
Інтринсивна	0,52	0,55	0,64	0,37
Інтроєктована	0,33	0,31	0,28	0,35
Ідентифікована	0,16	0,15	0,11	0,11
Екстринсивна	-0,24	-0,45	-0,63	-0,36

Встановлено статистично значущі зв'язки між інтринсивною (внутрішньою) мотивацією, інтроектованим регулюванням та рефлексивністю ($p < 0,01$) за методикою А.В. Карпова, метакогнітивної обізнаності та активності ($p < 0,01$) за методикою М.М. Кашапова та Ю.В. Скворцової, метакогнітивною усвідомленістю ($p < 0,01$) за методикою А.В. Карпова, абнотивністю ($p < 0,01$) за методикою М.М. Кашапова. Екстринсивна (зовнішня) мотивація має негативні зв'язки із зазначеними показниками метакогнітивної компетентності викладача ВНЗ. Отже, високий рівень внутрішнього локусу педагогічної саморегуляції особистості викладача передбачає його високий рівень метакогнітивної компетентності.

Визначення дискримінативної валідності здійснювалося шляхом встановлення значущості зв'язків із мотивами, що діагностуються методикою «Діагностика мотивів професійної діяльності спеціалістів» (Т.М. Францевої).

Із таблиці 4.5 видно, що представлені методики по-різному розкривають природу мотиваційної сфери особистості викладача.

Таблиця 4.5

Кореляційні зв'язки показників педагогічної саморегуляції та мотивів професійної діяльності викладачів вищої школи, $n=70$

Показники педагогічної саморегуляції	Мотиви професійної діяльності викладача				
	Життє-забезпечення	Взаємодії	Пізнавальний мотив	Мотив визнання	Мотив самореалізації
Інтринсивна мотивація	-0,08	0,05	0,13	0,04	0,07
Інтроектоване регулювання	0,04	0,001	0,07	0,08	0,05
Ідентифіковане регулювання	0,07	0,09	0,001	0,01	0,01
Екстринсивна мотивація	0,12	-0,05	-0,08	-0,03	-0,06

Пізнавальні мотиви корелюють на незначущому статистично рівні ($p = 0,11$) із показниками внутрішньої мотивації, а екстринсивну мотивацію неможна ототожнювати із мотивами життєзабезпечення чи іншими мотивами.

Методика № 4.2.3 «Діагностика комунікативних та організаторських здібностей» (КОЗ-2) [289]. Ця методика призначена для виявлення комунікативних та організаторських здібностей особистості (вміння чітко і швидко встановлювати ділові і товариські контакти з людьми, прагнення розширювати контакти, брати участь у групових заходах, вміння впливати на людей, прагнення проявляти ініціативу тощо).

Методика містить 40 питань, на кожне з яких досліджуваний повинен дати відповідь «так» чи «ні». Час виконання методики 10–15 хв. При цьому окремо визначається рівень комунікативних та організаторських здібностей.

Методика № 4.2.4 «Спрямованість особистості у спілкуванні» (С.Л. Братченко) [37]. Методика призначена для вивчення спрямованості особистості у спілкуванні, що розуміється як сукупність більш-менш усвідомлених особистісних смислових установок і ціннісних орієнтацій у сфері міжособистісного спілкування, як індивідуальна комунікативна парадигма, що включає уявлення про сенс спілкування, його цілі, засоби, бажані й допустимі способи поведінки в спілкуванні тощо. В її основі – метод незакінчених речень. Теоретичною основою методики є концепція діалогу (М.М. Бахтін, М. Бубер, А. Хараш та ін.), на базі якої автором у спеціальному дослідженні були виділені шість основних видів комунікативної спрямованості: діалогічна, авторитарна, маніпулятивна, альтероцентрична, конформна й індіферентна комунікативні спрямованості.

Методика № 4.2.5. «Діагностика самоорганізації діяльності» (О.Ю. Мандрікова) [189]. Опитувальник самоорганізації діяльності призначений для діагностики сформованості навичок тактичного планування і стратегічного цілепокладання, особливостей структурування самоорганізації діяльності. Опитувальник містить 25 тверджень, що розділені

на шкали, які вивчають планомірність, цілеспрямованість, наполегливість, самоорганізацію та спрямованість на теперішнє.

Методика № 4.2.6. «Діагностика організації часу життя» (В.Я. Ляудіс) [317]. Ця методика була запропонована в дослідженнях В.Я. Ляудіс, яка вважала, що серед умінь організації та регуляції діяльності важливе місце посідає система операцій, яка отримала назву «дії організації часу життя» [52]. В методиці В.Я. Ляудіс виділяється три рівні вмінь організації часу життя – низький, середній, високий. Низький рівень характеризується ситуаційністю, нецілеспрямованістю всієї поведінки; часова перспектива вимірюється у межах одного. Середній рівень розвитку організації часу життя – усвідомлення та прийняття завдань організації часу життя, але без охоплення усієї повноти життєдіяльності, лише відносно значних цілей навчальної або професійної діяльності, які організуються у рамках найближчої (день, тиждень) часової перспективи. Високий рівень розвитку пов'язаний з виконанням всієї системи дій організації часу життя, з урахуванням організації усієї повноти цілей та завдань життєдіяльності у необмеженій часовій перспективі [317, с. 193].

Методика № 4.2.7. «Діагностика ургентної залежності» (О.Л. Шибко) [345]. Опитувальник складається із 44 пунктів, відповіді на які формуються за 5-бальною шкалою Лайкерта. Пункти формують 4 шкали, загальний показник – суму значень усіх шкал.

Шкала «Трудоголізм» характеризує патологічний потяг до роботи, що порушує нормальне функціонування особистості. Індивід перебуває в стані постійного осмислення завдань, пов'язаних із роботою, в якому немає місця іншим думкам і міркуванням.

Шкала «Особистий час» відображає ступінь впливу часу на особистість і особливості емоційної сфери, переживанні людини, що зазнають нестачу часу. Така людина схильна вважати, що може «контролювати» час, самостійно «організувати» його, проте все-таки перебуває під тиском часу. Шкала «Міжособистісні відносини» характеризує нездатність до задоволення

потреб в інших міжособистісній та сімейній сферах життя. Шкала «Темп життя» – специфічна для ургентної залежності, оскільки діагностує ключовий момент у розвитку ургентної залежності – постійний стан поспіху і страх запізнитися.

Згідно з результатами дослідження О.Л. Шибко [61], залежно від особливостей саморегуляції та особливостей прояву цієї залежності можна виділити три типи ургентної адикції. По-перше, це ургентна адикція за типом планування, за якою особистість є ініціативною в постановці цілей, проте їй складно визначити, наскільки прийнята мета відповідає реальним умовам її досягнення; усвідомлює неузгодженість між поставленими завданнями, ходом діяльності і її результатами, але при цьому вона не приймає рішення про виправлення помилок, не аналізує їх причини; легше відмовитися від поставленої мети і висунути нову, ніж аналізувати причини, через які результат не досягнутий. Плануючий ургентний адикт постійно зайнятий – в основному плануванням своєї діяльності. По-друге, ургентна адикція за типом відмови від моделювання передбачає, що адикт активно висуває цілі й навіть намагається їх реалізувати, але не враховує при цьому внутрішніх умов і зовнішніх обставин діяльності; у процесі сумлінного виконання своїх обов'язків він може не звернути уваги на ситуацію, що змінилася, і керуватиметься первинною метою, діяти за раніше розробленою програмою. По-третє, негнучка ургентна адикція, яка відрізняється високим ступенем самоорганізації, індивід такого типу легко включається в процес поставлених перед ним або сформульованих самостійно завдань, виявляє ініціативу, увагу до деталей, разом з тим він відчуває труднощі в розробці програми дій відповідно до конкретної мети діяльності, а у реалізації своєї діяльності приділяє велику увагу контролю, проявляє наполегливість у досягненні мети при виникненні перешкод.

Результати за поданими методиками рефлексивного та стильового блоків були зіставлені з показниками метакогнітивної компетентності особистості викладача.

4.2. Педагогічна рефлексивність як чинник метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності

Здатність педагога до рефлексії, на думку багатьох дослідників (О.М. Ісаєв, А.В. Карпов, М.М. Кашапов, Т.Г. Кисильова, О.В. Коржуєв, В. А. Попков, Т.В. Разіна, К.Н. Слободчиков, S. Fletcher, Н. L. Harrington, N. Hatton, S. I. McMachon, E. G. Pultorak та інші), забезпечує можливість виконання педагогічної діяльності взагалі та професійний розвиток педагога зокрема.

У дослідженні З.М. Мірошник педагогічна рефлексивність виступає необхідною умовою формування рольової структури особистості учителя [186], тому у нашій концептуальній моделі педагогічної рефлексивності особистості викладача ця диспозиція розглядається у своєму зв'язку не тільки із загальною рефлексивністю (А.В. Карпов) або видами рефлексивності (Д.О. Леонтьєв), а й з особливостями рольової компетентності, феномену вивченого й розробленого П. П. Горностаєм [75].

У нашому дослідженні педагогічна рефлексивність розглядається як ключовий регулятивний компонент метакогнітивної компетентності викладача.

У табл. 4.6 подано результати кореляційного аналізу показників педагогічної рефлексивності та факторів метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі. Встановлено позитивні зв'язки між фактором «Рефлексивна компетентність у метапізнанні» та показниками педагогічної рефлексивності. Творчий компонент педагогічної рефлексивності, який обумовлює творче ставлення викладача до процесу спільної навчальної та науково-дослідної діяльності зі студентами, передбачає високі показники метакогнітивної усвідомленості, метакогнітивної активності і, насамперед, абнотивності. Творча педагогічна рефлексивність дозволяє викладачеві бути чутливим до потреб творчо обдарованого студента, обумовлює здатність до творчої взаємодії, організації

суспільної наукової діяльності та інших видів навчально-пізнавальної активності суб'єктів педагогічної взаємодії. Абнотивність, у свою чергу, лежить в основі такої здатності, це є підґрунтям для творчої педагогічної рефлексивності.

Таблиця 4.6

Взаємозв'язок компонентів факторної структури метакогнітивної компетентності та компонентів педагогічної рефлексивності

Компонент педагогічної рефлексивності	Компоненти факторної структури метакогнітивної компетентності		
	«Рефлексивна компетентність у метапізнанні»	«Метамнемічна компетентність»	«Металінгвістична компетентність»
Творчий	0,65****	-0,24***	0,05
Фасилітативний	0,63****	-0,26***	0,08
Когнітивний	-0,10	0,46****	0,56****
Ціннісно-смисловий	0,57****	-0,27****	0,10
Афективний	0,48****	-0,20**	0,06
Конативний	0,54****	-0,28****	0,09
Заг. показник	0,61****	-0,17*	0,20**

Примітка: * - $p < 0,001$, ** - $p < 0,0001$, *** - $p < 0,00001$, **** - $p < 0,000001$

Фасилітативний компонент полягає у високій мірі рефлексивності у процесі організації та структурування навчального матеріалу та педагогічного процесу і також передбачає високу міру розвитку метакогнітивних здібностей, що входять до рефлексивної компетентності викладача. Встановлено, що високий рівень розвитку фасилітативної складової педагогічної рефлексивності, яка більшою мірою проявляється в інтерактивній діяльності викладача зі студентами, передбачає високу метакогнітивну включеність у діяльність, метакогнітивну активність, абнотивність, які спрямовані не тільки на збагачення метакогнітивного досвіду викладача, а й на організацію спільної навчально-пізнавальної

діяльності студентів. Усвідомлено допомагати студентам в їх навчальній діяльності, що є сутністю фасилітативної функції рефлексивності, викладачу можна завдяки високій рефлексивності у метапізнанні.

Рефлексивна компетентність у метапізнанні також передбачає високий рівень розвитку ціннісно-сислового наповнення педагогічної рефлексивності. Усвідомлення смислів та мотивів спільної навчально-пізнавальної діяльності, ціннісне ставлення педагога до власної професії забезпечується рефлексивним характером метакогнітивної компетентності особистості викладача.

Афективний компонент педагогічної рефлексивності розкриває емоційні переживання викладача з приводу умов здійснення педагогічного процесу і пов'язаний з групою здібностей рефлексивної компетентності у метапізнанні, зокрема метакогнітивною усвідомленістю та метакогнітивною активністю. Здатність до усвідомлення метакогнітивних стратегій діяльності, включеність у метапізнавальну діяльність позитивно пов'язані з емоційною наповненістю рефлексивних процесів педагогічної діяльності викладачів.

Конативний компонент педагогічної рефлексивності розкриває саморегуляційні та дійово-поведінкові особливості педагогічної рефлексивності і проявляється через рефлексивну компетентність у метапізнанні. Таким чином, здатність до саморегуляції педагогічної діяльності пов'язана з усвідомленістю метакогнітивних процесів викладачів.

Фактор «Метамнемічна компетентність» характеризується переважно через негативні зв'язки із усіма параметрами педагогічної рефлексивності, окрім когнітивного. Когнітивна педагогічна рефлексивність передбачає розвинуту систему мисленнєвих рефлексивних операцій та дій викладача з проблем педагогічної діяльності і дозволяє приймати виважені педагогічні рішення. Особлива когнітивна організація викладачів з розвинутими складовими метамнемічної компетентності (мнемічною рефлексією, здатністю до мнемічного відтворення та обізнаністю у процесах пам'яті) дозволяє їм бути когнітивно рефлексивними у педагогічній діяльності.

Металінгвістична компетентність як компонент метакогнітивної компетентності виявилась пов'язаною з когнітивним компонентом педагогічної рефлексивності, що свідчить про те, що здатність до когнітивної рефлексії у педагогічній діяльності властива викладачам з розвинутими здібностями до розуміння наукової інформації, обізнаним у текстовій діяльності.

Таким чином, усі компоненти педагогічної рефлексивності виявляються у прямому зв'язку із компонентом рефлексивної компетентності у метапізнанні, а такі інструментальні за характером компоненти метакогнітивної компетентності, як метамнемічний та металінгвістичний, – передбачають високі показники лише за когнітивною складовою педагогічної рефлексивності.

Розглянемо результати розподілу викладачів за рівнем педагогічної рефлексивності, подані на рис. 4.2.

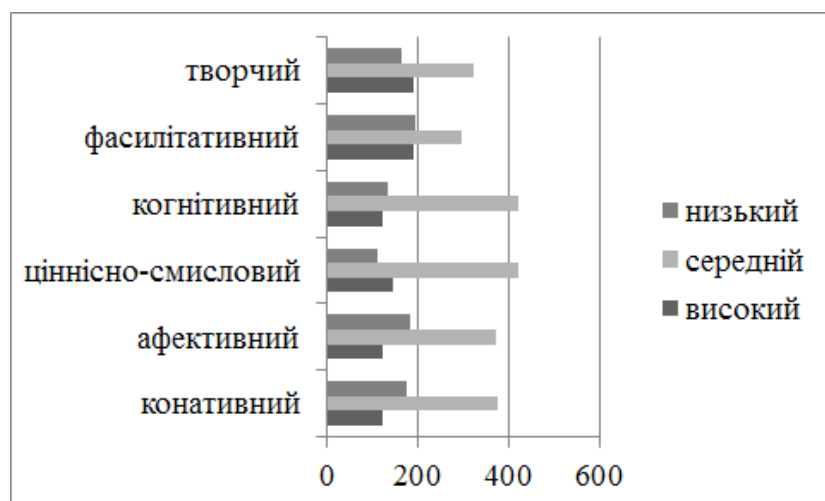


Рис. 4.2. Розподіл викладачів за рівнем компонентів педагогічної рефлексивності

Загалом для викладачів характерним є середній рівень педагогічної рефлексивності. Розподіл за усіма показниками рефлексивності є близьким до нормального. Найбільшою мірою у викладачів розвинуті конативна та афективна складові педагогічної рефлексивності, у найменшій – когнітивна, фасилітативна та ціннісно-смыслова.

Із рис. 4.3 видно, що усі компоненти педагогічної рефлексивності особистості викладача вищої школи пов'язані з показниками рольової компетентності.

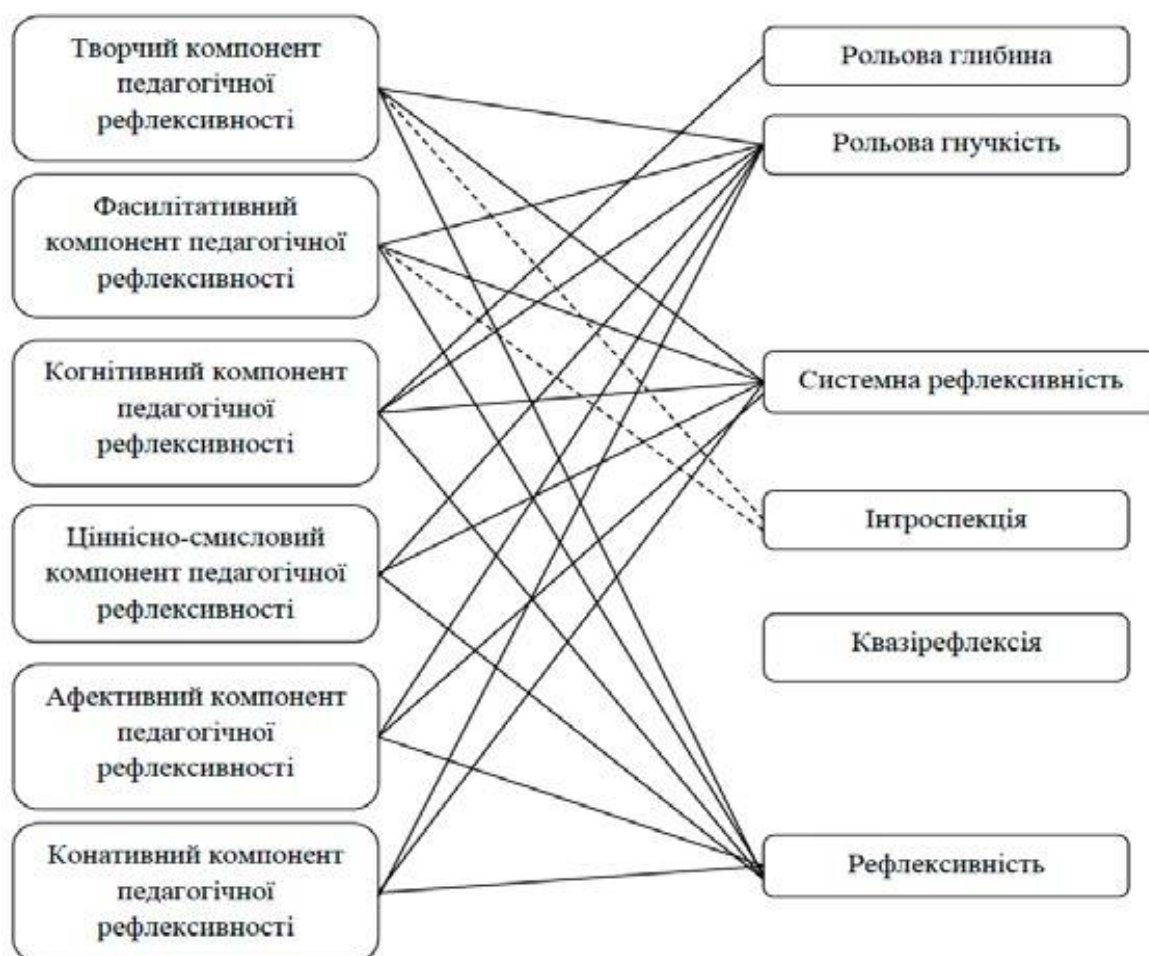


Рис. 4.3. Кореляційні плеяди показників рефлексивності особистості викладача вищої школи

Рольова гнучкість як здатність до варіювання професійними та життєвими ролями особистості, наявність у викладача широкого діапазону цих ролей передбачає високу педагогічну рефлексивність.

Гнучкість у рольовій поведінці пов'язана із здатністю до усвідомлення необхідності творчої взаємодії зі студентами, яка визначається творчим компонентом педагогічної рефлексивності (0,36, $p < 0,000001$).

Рольова гнучкість виражається у потребі викладача допомагати студентам, спрямовувати їх діяльність, задавати правильний вектор їх

пізнавального інтересу та навчальної активності, про що свідчить зв'язок із фасилітативною складовою педагогічної рефлексивності (0,37, $p < 0,000001$).

Здатність до рольової гнучкості пов'язана з когнітивною педагогічною рефлексивністю: чим більшою мірою викладач є схильним до інтелектуальної рефлексії, обміркування педагогічних рішень, тим більшою мірою він є гнучким у поведінці та під час спілкування зі студентами (0,24, $p < 0,00001$).

Ціннісно-смысловий компонент педагогічної рефлексивності також пов'язаний із показниками рольової гнучкості у викладачів (0,29, $p < 0,000001$). Усвідомлення цінності педагогічної діяльності передбачає високу здатність до використання професійних ролей викладачем.

Афективний компонент педагогічної рефлексивності має прямий зв'язок із показниками рольової гнучкості (0,21, $p < 0,0001$). Позитивне ставлення до педагогічної діяльності, емоційна насиченість рефлексивних процесів у професійній діяльності викладача передбачає його здатність до варіювання рольовим репертуаром, вміння змінювати соціальні ролі відповідно до завдань діяльності та ситуації.

Конативний компонент педагогічної рефлексивності взаємообумовлений з рольовою гнучкістю (0,32, $p < 0,000001$). Рольова гнучкість як здатність у поведінці та діяльності викладача має прямий зв'язок із саморегуляційними здатностями у професійній діяльності.

Загалом рольова гнучкість та педагогічна рефлексивність мають взаємозалежну пряму відповідність (0,40, $p < 0,000001$). Так, чим більшою мірою викладач виявляє педагогічну рефлексивність, тим вищого рівня рольової компетентності, зокрема рольової гнучкості у діяльності він досягає. І так, саме високий рівень розвитку до гнучкості у соціальному та професійному житті передбачає схильність до рефлексії у професійному житті.

Такий показник рольової компетентності, як рольова глибина, має позитивний зв'язок із когнітивною складовою педагогічної рефлексивності

(0,89, $p < 0,000001$). Висока міра розвитку рольової глибини, яка дозволяє викладачеві повністю поринути у певну функцію та напрям діяльності (виховну, навчально-викладацьку, просвітницьку, комунікативну тощо) передбачає схильність викладача до когнітивної рефлексії, тобто обмірковувань шляхів та засобів вирішення педагогічних завдань.

Встановлено позитивний зв'язок між показниками системної рефлексивності та педагогічної рефлексивності, зокрема творчим компонентом педагогічної рефлексивності (0,42, $p < 0,000001$), конативним компонентом (0,40, $p < 0,000001$), фасилітативним компонентом (0,43, $p < 0,000001$), афективним компонентом (0,35, $p < 0,000001$) та ціннісно-смісловим компонентом (0,38, $p < 0,000001$), когнітивним компонентом (0,18, $p < 0,001$). У дослідженнях Д.О. Леонтьєва та Є.М. Осіна системна рефлексія розглядається як така, що заснована на самодистанціюванні і погляді на себе збоку і дозволяє бачити одночасно полюс суб'єкта та полюс об'єкта. Авторами доведено, що системна рефлексія виявляється найбільш об'ємною і багатоаспектною, хоча її здійснення досить складне, саме вона дозволяє бачити як саму ситуацію взаємодії у всіх її аспектах, включаючи і полюс суб'єкта, і полюс об'єкта, так і альтернативні можливості. В основі системної рефлексії лежить унікальна людська здатність – дивитися на себе збоку. Отже, така рефлексивна здатність виявляється пов'язаною з педагогічною рефлексивністю, тобто здатністю бачити себе як викладача збоку, очима студентів.

Існують негативні зв'язки між квазірефлексивністю та педагогічною рефлексивністю ($-0,64$, $p < 0,000001$). Зокрема, визначено негативні зв'язки з показниками творчого компонента ($-0,60$, $p < 0,000001$), ціннісно-сміслового компонента ($-0,60$, $p < 0,000001$), афективного компонента ($-0,50$, $p < 0,000001$), конативного компонента ($-0,57$, $p < 0,000001$). Квазірефлексія, спрямована на об'єкт, який не стосується актуальної життєвої ситуації, поринання у сторонні роздуми – про минуле, майбутнє, про те, що було б, якби обставини склались іншим чином тощо. Квазірефлексія є

спрямованістю свідомості на сторонні об'єкти, які знаходяться за межами актуальної ситуації.

Встановлено негативні зв'язки між інтроспекцією та творчим ($-0,13$, $p < 0,05$) і фасилітативним ($-0,15$, $p < 0,01$) компонентами педагогічної рефлексивності. Інтроспекція (самокопання), за якої фокусом уваги стає власне внутрішнє переживання, стан має зворотний зв'язок з педагогічною рефлексивністю в її творчому та поведінковому, саморегуляційному аспектах. Отже, ті викладачі, які у творчій взаємодії зі студентами, а також під час спілкування з ними виявляють рефлексивність, не схильні до самокопання, тривожних думок про власний вигляд перед студентами.

Встановлено статистично значущий зв'язок між показниками рефлексивності за методикою А.В. Карпова та усіма параметрами педагогічної рефлексивності: творчим ($0,22$, $p < 0,0001$), фасилітативним ($0,23$, $p < 0,0001$), когнітивним ($0,40$, $p < 0,000001$), ціннісно-смысловим ($0,35$, $p < 0,000001$), афективним ($0,37$, $p < 0,000001$), конативним ($0,40$, $p < 0,000001$). Таким чином, загальний показник особистісної рефлексивності характеризується відповідним рівнем педагогічної рефлексивності для суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі.

Отже, кореляційний аналіз видів рефлексивності та компонентів педагогічної рефлексивності показав, що системна рефлексивність як конструктивний вид особистісної рефлексивності позитивно пов'язана з педагогічною рефлексивністю, а такі спотворені форми рефлексивності, як інтроспекція та квазірефлексія, мають негативні зв'язки з педагогічною рефлексивністю. Такі результати свідчать про те, що педагогічна рефлексивність є позитивною особистісною властивістю, яка обумовлює адекватне сприйняття дійсності викладачем, його здатність об'єктивно оцінити себе, критично побачити себе збоку, очима студентів, однак при цьому зберігати спокій, врівноваженість, виваженість у думках та вчинках.

У таблиці 4.7 представлені результати кореляційного зв'язку між показниками рольової компетентності та факторами метакогнітивної компетентності.

Таблиця 4.7

Взаємозв'язок компонентів факторної структури метакогнітивної компетентності та компонентів рольової компетентності

Показники рольової компетентності	Компоненти факторної структури метакогнітивної компетентності		
	«Рефлексивна компетентність у метапізнанні»	«Метамнемічна компетентність»	«Металінгвістична компетентність»
Рольова глибина	-0,08	0,49****	0,50****
Рольова гнучкість	0,57****	0,17*	0,19**
Загальний показник	0,45****	0,33****	0,35****

Примітка: * - $p < 0,001$, ** - $p < 0,0001$, **** - $p < 0,000001$

Кореляційний аналіз показників рольової компетентності з факторами метакогнітивної компетентності показав, що рольова гнучкість взаємообумовлена метакогнітивними показниками. Висока здатність до рефлексії пізнавальних процесів, абнотивність, метакогнітивна усвідомленість та активність, які розкривають перший фактор, передбачають високу здатність до варіювання професійними та соціальними ролями, гнучкість у поведінці, адаптовність особистості викладача. Рольова гнучкість також пов'язана і з метамнемічними, і з металінгвістичними складовими метакогнітивної компетентності особистості викладача.

Таким чином, вміння легко переходити від однієї ролі до іншої, не «застрягати» на окремих ролях, які пояснюються високою рольовою гнучкістю, передбачають високий рівень розвитку метакогнітивної компетентності особистості викладача.

Рольова глибина, тобто здатність приймати певну життєву роль та бути охопленим нею, це оволодіння глибинною структурою ролей Его-станів особистості, опора рольової поведінки не на зовнішню підструктуру ролі

(експектації), а на глибинні складові (рольова Я-концепція, рольове переживання) передбачає високий рівень як рефлексивної складової метакогнітивної компетентності, так і її змістовні компоненти – метапізнання та металінгвістичні здібності.

У табл. 4.8 подано результати кореляційного зв'язку між показниками різних видів рефлексивності та факторами метакогнітивної компетентності викладачів.

Таблиця 4.8

Взаємозв'язок компонентів факторної структури метакогнітивної компетентності та видів рефлексивності

Показники рефлексивності	Компоненти факторної структури метакогнітивної компетентності		
	«Рефлексивна компетентність у метапізнанні»	«Метамнемічна компетентність»	«Металінгвістична компетентність»
Системна рефлексія	0,60****	0,13*	0,19***
Інтроекція	-0,33****	-0,10	-0,10
Квазірефлексія	-0,63****	0,03	-0,14*

Примітка: * - $p < 0,001$, *** - $p < 0,0001$, **** - $p < 0,000001$

Встановлено позитивні зв'язки між показниками системної рефлексії та факторами метакогнітивної компетентності викладачів ВНЗ. Системна рефлексія, яка заснована на самодистанціюванні і погляді на себе збоку, дозволяє бачити одночасно як полюс суб'єкта, так і полюс об'єкта, властива викладачам з високим рівнем розвитку метакогнітивної компетентності. У дослідженні Д.О. Леонтьєва та Є.М. Осіна [170] системна рефлексія виявляється найбільш об'ємною і багатогранною, хоча її здійснення досить складне, саме вона дозволяє бачити як саму ситуацію взаємодії у всіх її аспектах, включаючи і полюс суб'єкта, і полюс об'єкта, так і альтернативні

можливості. Для того, щоб успішно вирішувати будь-яке завдання, треба бачити максимальну кількість його елементів, а при вирішенні життєвих, екзистенціальних проблем ми зазнаємо невдачі, бо не бачимо одного важливого елемента проблемної ситуації – самих себе, тому, зокрема, практично неможливо надавати психологічну допомогу своїм близьким, бо неможливо виконувати роль психотерапевта, одночасно будучи елементом проблемної ситуації.

Отже, викладачі з високим рівнем метакогнітивної компетентності здатні бути об'єктивними у вирішенні життєвих проблем, виявляють мудрість та розсудливість у конфліктних ситуаціях, навіть коли конфлікт є внутрішнім. Найбільшою мірою системна рефлексія пов'язана з рефлексивними компонентами метакогнітивної компетентності і забезпечує високу здатність до рефлексії процесів мислення, пам'яті та усвідомленість пізнавальної діяльності викладачів.

Інтроекція як надмірна схильність до занурення у власний внутрішній світ, за якої фокусом уваги стає власне внутрішнє переживання, стан, заперечує високу метакогнітивну компетентність. Надмірна схильність до занурення у власний внутрішній світ, тривожність з приводу власних якостей, життя, внутрішні конфлікти – все те, що властиве інтроекції як різновиду рефлексії, несумісне з високою здатністю до метакогнітивної діяльності викладачів.

Квазірефлексія, яка спрямована на об'єкт, що не стосується актуальної життєвої ситуації, відхід у сторонні роздуми – про минуле, майбутнє, про те, що було б, якби..., також передбачає низьку метакогнітивну компетентність. Псевдорефлексивні неконструктивні процеси мисленнєвої діяльності стосовно ілюзорних можливостей життя не властиві викладачам з високою здатністю до метакогнітивної діяльності.

У табл. 4.9 подано результати кореляційного зв'язку між показниками рефлексивності та факторами метакогнітивної компетентності викладачів.

Таблиця 4.9

Взаємозв'язок компонентів факторної структури метакогнітивної компетентності та рефлексивності

Показники рефлексивності	Компоненти факторної структури метакогнітивної компетентності		
	«Рефлексивна компетентність у метапізнанні»	«Метамнемічна компетентність»	«Металінгвістична компетентність»
Рефлексивність	0,58****	0,16*	0,20***

Примітка: * - $p < 0,001$, *** - $p < 0,00001$, **** - $p < 0,000001$

У концепції А.В. Карпова рефлексивність як психічна властивість являє собою одну з основних граней тієї інтегративної психічної реальності, яка співвідноситься з рефлексією в цілому [118; 120]. У конструкт рефлексивності автором було вкладено такі функціональні сторони цієї якості (компоненти рефлексивності), як, по-перше, ситуативна або актуальна рефлексивність, яка відповідає за самоконтроль поведінки у конкретній ситуації, осмислення та аналіз поведінки і діяльності, співвіднесення дій із ситуацією, орієнтування у мінливих умовах. За А.В. Карповим, у конкретній поведінці ситуативна рефлексивність реалізується через обмірковування поточної діяльності, аналіз навколишніх подій, прийняття рішення, самоаналіз. Другий різновид рефлексивності, виділений автором, - той, що відповідає за здійснення ретроспективної рефлексії, яка забезпечує аналіз здійсненої діяльності та минулих подій (причинно-наслідковий аналіз, самоаналіз минулої поведінки, допущених помилок). Третій компонент рефлексивності реалізується у перспективній рефлексії, яка співвідноситься з функцією аналізу майбутньої діяльності, поведінки, планування, прогнозування можливих фіналів [119]. Отже, рефлексивність як здатність до ситуативної, ретроспективної та перспективної рефлексії особистості властива викладачам з високим рівнем метакогнітивної компетентності. Здатність до метакогнітивної усвідомленості, метакогнітивної активності, висока метапізнавальна обізнаність, рефлексивність процесів пам'яті та

мислення, абнотивність, які характеризують викладачів з високим рівнем метакогнітивної компетентності, розкривається через високу здатність до рефлексії життєдіяльності, рефлексивність як особистісну властивість.

4.3. Регулятивно-стильові характеристики метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі

У психологічній науці стиль виступає як сукупність визначених регуляційних принципів організації поведінки та пізнання [118]. Згідно з дослідженнями вітчизняних та зарубіжних авторів, стильові характеристики особистості виконують такі функції: інтегративну (утворюють своєрідний стиль взаємодії суб'єкта та об'єкта), інструментальну (формування специфічних прийомів та способів діяльності), та компенсаторну (забезпечення того, що розвинуті здатності та властивості компенсують ті, що недостатньо розвинуті) [118]. Стиль діяльності в межах діяльнісного підходу розуміється як інтегральний феномен взаємодії об'єктивних вимог діяльності та суб'єктивної індивідуальності людини [118].

У контексті досліджуваної проблематики є доцільним визначити специфічні особливості стилей педагогічної саморегуляції, спілкування, мислення та самоорганізації діяльності викладача вищої школи.

На основі аналізу теорії самодетермінації (В. Грольнік, Д. О. Леонт'єв, У. Тейджсон, Р. Харре, В. І. Чірков, М. В. Яцюк, Е. Л. Десі, Р. М. Р'ян) існує два основні типи поведінки особистості: автономна, з провідною внутрішньою чи ідентифікованою саморегуляцією, та залежна, з провідною зовнішньою чи інтроектованою регуляцією. Автономія характеризується тим, що людина, усвідомлюючи свободу вибору, може бути добровільно або автономно залежна, тобто іноді піддаватися управлінню і контролю, покладаючись на інших і ставлячи себе в залежне становище [428]. Автономність особистості розвивається послідовно під дією таких психологічних механізмів, як інтерналізація (інкорпорація, інтроекція,

ідентифікація), екстерналізація (проекція, соціальне порівняння та ідентифікація), рефлексія «Я» та автономізація (інтеграція і творче перетворення вихідних конструктів, смислової інтеграції життєвого досвіду тощо) [354].

З рис. 4.4 видно, що внутрішня мотивація позитивно пов'язана майже з усіма показниками педагогічної рефлексивності: з творчим (0,32, $p < 0,000001$), фасилітативним (0,30, $p < 0,000001$), ціннісно-смысловим (0,30, $p < 0,000001$), афективним (0,30, $p < 0,000001$), конативним (0,29, $p < 0,000001$) компонентами, а також із загальним показником педагогічної рефлексивності (0,34, $p < 0,000001$).

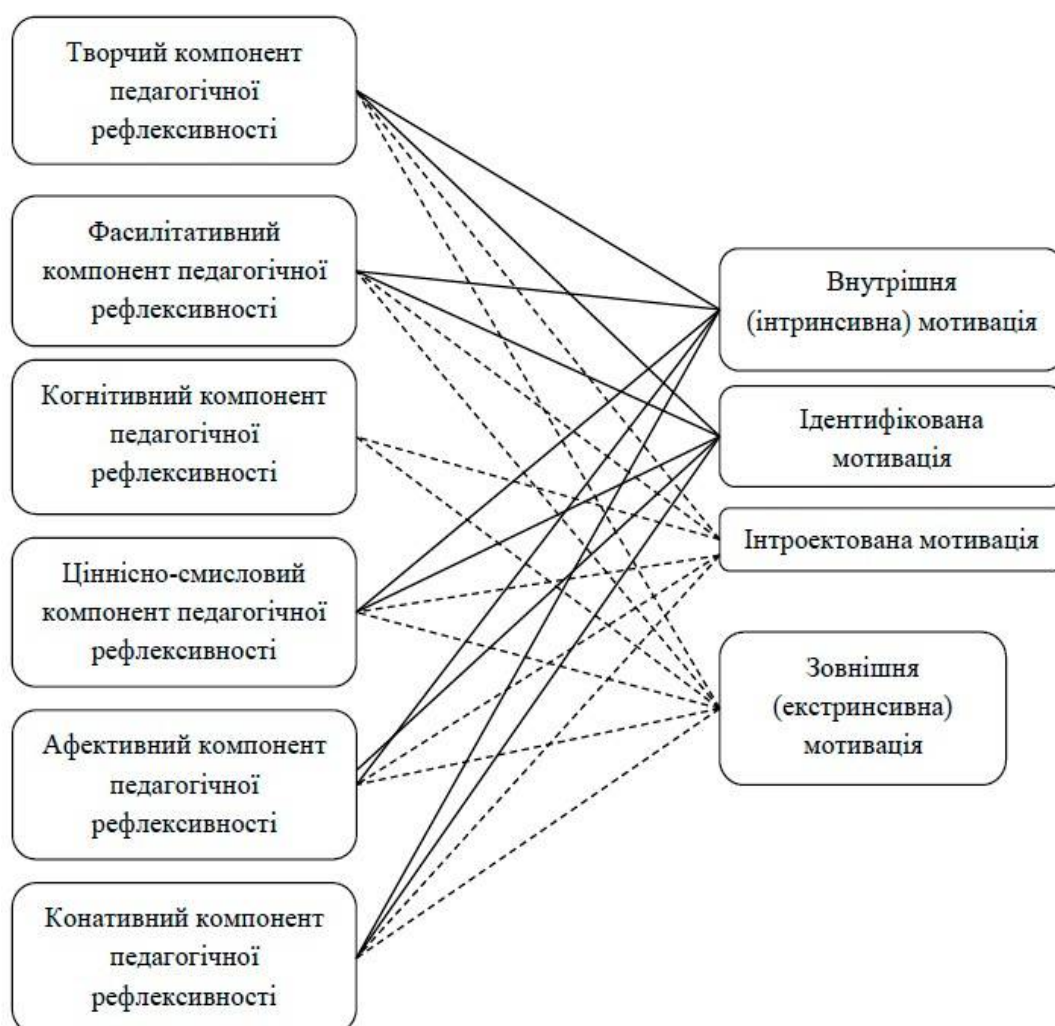


Рис. 4.4. Кореляційні плеяди показників педагогічної рефлексивності та педагогічної саморегуляції особистості викладачів

Таким чином, високий рівень внутрішньої мотивації, яка характеризується як інтерес до педагогічної діяльності, передбачає високу педагогічну рефлексивність.

Ідентифікована мотивація пов'язана з показниками афективного (0,25, $p < 0,00001$), творчого (0,24, $p < 0,00001$), фасилітативного (0,24, $p < 0,00001$), ціннісно-смислового (0,23, $p < 0,0001$), конативного (0,18, $p < 0,0001$) компонентів педагогічної рефлексивності. Зв'язок із загальним показником педагогічної рефлексивності становить 0,26, $p < 0,00001$. Високий рівень ідентифікованої саморегуляції педагогічної діяльності, що характеризується здатністю до інтерналізації вимог до професії педагога, передбачає високий рівень педагогічної рефлексивності.

Інтроектована мотивація має негативні зв'язки з показниками педагогічної рефлексивності: з творчим ($-0,23$, $p < 0,0001$), фасилітативним ($-0,20$, $p < 0,0001$), когнітивним ($-0,13$, $p < 0,05$), ціннісно-смисловим ($-0,17$, $p < 0,001$), афективним ($-0,20$, $p < 0,0001$), конативним ($-0,15$, $p < 0,001$) компонентами та загальним показником педагогічної рефлексивності ($-0,23$, $p < 0,0001$). Інтроектована саморегуляція як часткове засвоєння вимог до професії передбачає низьку педагогічну рефлексивність.

Екстринсивна мотивація пов'язана з усіма компонентами педагогічної рефлексивності негативно: з творчим ($-0,32$, $p < 0,000001$), фасилітативним ($-0,31$, $p < 0,00001$), когнітивним ($-0,17$, $p < 0,001$), ціннісно-смисловим ($-0,26$, $p < 0,00001$), афективним ($-0,29$, $p < 0,000001$), конативним ($-0,27$, $p < 0,000001$) та загальним показником педагогічної рефлексивності ($-0,35$, $p < 0,000001$). Зовнішня мотивація як саморегуляція діяльності через нагороди та покарання передбачає низький рівень педагогічної рефлексивності.

Таким чином, педагогічна рефлексивність як здатність до усвідомлення мети, найбільш оптимальних засобів професійної діяльності, свого місця у професійному світі, властива тим викладачам, які виявляють інтринсивну та ідентифіковану мотивацію професійної педагогічної діяльності. Екстринсивна та інтроектована види педагогічної саморегуляції, у свою

чергу, суперечать виявленню педагогічної рефлексивності.

У табл. 4.10 подано результати кореляційного аналізу зв'язку показників педагогічної саморегуляції та факторів метакогнітивної компетентності викладачів.

Таблиця 4.10

Взаємозв'язок компонентів факторної структури метакогнітивної компетентності та показників педагогічної саморегуляції

Компонент педагогічної саморегуляції	Компоненти факторної структури метакогнітивної компетентності		
	«Рефлексивна компетентність у метапізнанні»	«Метамнемічна компетентність»	«Металінгвістична компетентність»
Інтринсивна мотивація	0,54****	0,06	0,14
Інтроектоване регулювання	-0,40****	-0,14*	-0,18**
Ідентифіковане регулювання	0,44****	0,15*	0,15*
Екстринсивна мотивація	-0,48****	-0,14*	-0,14*

Примітка: * - $p < 0,01$, ** - $p < 0,001$, **** - $p < 0,000001$

Внутрішня (інтринсивна) мотивація позитивно пов'язана з факторами «Рефлексивна компетентність у метапізнанні» та «Металінгвістична компетентність».

Отже, інтерес до педагогічної діяльності, захопленість власною професією у викладачів передбачає високу здатність до рефлексивних процесів у метапізнанні, розвинуту здатність до метакогнітивної усвідомленості, мнемічної рефлексії та рефлексії мислення. Слід також зазначити значущу роль внутрішньої мотивації для функціонування такої метакогнітивної властивості викладачів, як абнотивність, яка також

розкриває сутність фактора «Рефлексивна компетентність у метапізнанні».

Зв'язок внутрішньої мотивації з металінгвістичним фактором може бути пояснений тим, що для успішного здійснення текстової діяльності необхідний пізнавальний інтерес, зацікавленість у сутності тексту, з яким працює викладач, здатність до метакогнітивного усвідомлення прочитаного.

Ідентифіковане регулювання пов'язане з факторами «Рефлексивна компетентність у метапізнанні», «Метамнемічна компетентність» та «Металінгвістична компетентність». Ідентифіковане регулювання відбиває прагнення особистості викладача виконувати педагогічну діяльність на високому рівні, оскільки це їй потрібно, вона вважає, що це правильно. Ідентифікована мотивація пояснює такі властивості у викладачів, як сумлінність, старанність, обов'язковість, точність, пунктуальність тощо. Викладачі з даним типом саморегуляції тією чи іншою мірою наділені названими вище якостями та виявляють високий рівень метакогнітивної компетентності.

Інтроектована мотивація негативно пов'язана з усіма факторами: «Рефлексивна компетентність у метапізнанні», «Метамнемічна компетентність» та «Металінгвістична компетентність». Інтроектована мотивація розкриває прагнення педагога виконувати обов'язки та рольові функції викладача тому, що так вимагає їх професійний кодекс; при цьому інтерналізація норм та правил не відбувається, корисні мотиви діяльності не інтеріоризовуються. Викладачі з високим рівнем інтроектованої мотивації характеризуються обережністю, вибірковістю у здійсненні професійних завдань, намагаються відповідати правилам та вимогам професії. Саме така мотивація передбачає низький рівень метакогнітивної компетентності викладачів.

Екстринсивна мотивація також негативно пов'язана з факторами «Рефлексивна компетентність у метапізнанні», «Метамнемічна компетентність» та «Металінгвістична компетентність». Саморегуляція педагогічної діяльності через нагороди та покарання пов'язана з низьким

рівнем метакогнітивної компетентності викладача.

Для визначення мотиваційних профілів педагогічної саморегуляції викладачів нами було проведено процедуру кластерного аналізу методом К-середніх для показників мотивів педагогічної саморегуляції. Результати аналізу наведено на рис. 4.5.

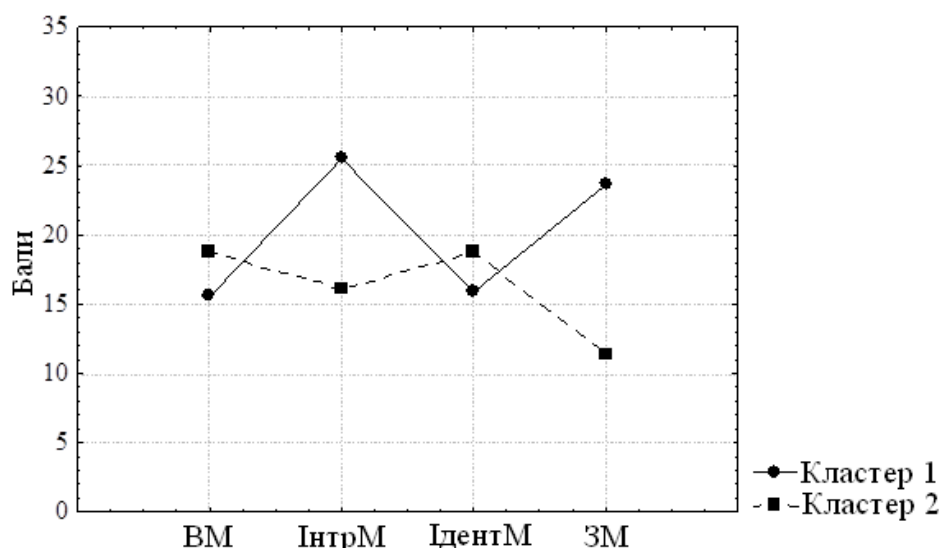


Рис. 4.5. Середні значення характеристик кластерів педагогічної саморегуляції:

Примітка: ВМ – внутрішня (інтринсивна) мотивація, ІнтрМ – інтроектвана мотивація, ІдентМ – ідентифікована мотивація, ЗМ – зовнішня мотивація

Кластер 1 – середні показники внутрішньої та ідентифікованої мотивації – високі показники інтроектваної та зовнішньої мотивації – «Залежний тип педагогічної саморегуляції».

Кластер 2 – вище за середній рівень показників внутрішньої та ідентифікованої мотивації – середні показники інтроектваної мотивації – низькі показники зовнішньої мотивації – «Автономний тип педагогічної саморегуляції».

Аналізуючи характеристики утворених кластерів, слід відзначити, що найбільш поширений з них «Залежний тип педагогічної саморегуляції» (59,5 % вибірки досліджуваних), обумовлений високими показниками

інтродюкованого та зовнішнього регулювання педагогічної діяльності. Поведінка людини, що не володіє автономією, є залежною від зовнішніх обставин та вимог, повністю детермінується фізіологічними та фізичними причинами і середовищем. Такі викладачі у власній діяльності керуються системою зовнішніх нагород та покарань, орієнтовані на вимоги керівництва в організації праці, вважається, що вони повинні виконувати діяльність добре, оскільки цього вимагають зовнішні обставини, інші люди, суспільство загалом.

40,5 % вибірки досліджуваних належать до типу «Автономний тип педагогічної саморегуляції». Така назва мотиваційного профілю обумовлена тим, що за групою цих досліджуваних виявляються високі показники внутрішньої (інтринсивної) та ідентифікованої мотивації. Таке поєднання може свідчити про інтерес викладачів до власної діяльності, захопленість професією.

За наявності автономії людина переживає свою поведінку як таку, що самовизначається (тобто вибір способу поведінки здійснюється самостійно на основі внутрішньоособистісних детермінант) і відповідає її цінностям та інтересам. У такому випадку автономія може бути протиставлена переживанням контролювання зовнішніми факторами, які сприймалися як чужі для особистості. Як такі фактори можуть виступати, наприклад, зовнішні непередбачені обставини або соціальний тиск [450]. Для авторів даної теорії автономія виступає не тільки як статична структура і характеристика особистості, але і як динамічний процес розвитку особистості, що відбувається через інтерналізацію. Автономія пов'язана з психологічним здоров'ям, її високий рівень пов'язаний з безліччю позитивних, з точки зору психологічного благополуччя, особистісних факторів: від підвищення продуктивності діяльності до більш високих оцінок власного добробуту [447]. Зокрема, як стверджують E.Deci та R.Rayan, чим вище автономія, тим сильніше виражена емпатія, вище моральні принципи і позитивніші стосунки з іншими людьми [427; 447]. На думку авторів [427],

бути автономним означає бути тим, хто самоініціює та саморегулює свою діяльність, а також живе відповідно до свого «Я». Прагнення до самодетермінації згідно з даною концепцією лежить в основі автономної здорової особистості, тобто самодетермінація – це не тільки здатність, але й потреба особистості. Автономна особистість проявляє гнучкість у регулюванні своїх взаємодій із середовищем. Вона відчуває себе вільною і володіє такими якостями, як спонтанність і креативність. Причинами поведінки автономної особистості виступають інтерес і особистісна значимість. Крім того, наявність автономності в індивіда підтверджують такі психолінгвістичні індикатори, як переважання в мові дієслова «хочу» над дієсловом «повинен», наявність внутрішньої мотивації, тобто вільна участь у діяльності за відсутності зовнішніх вимог або підкріплень.

Розподіл викладачів за стилем педагогічної саморегуляції подано на рис. 4.6, з якого видно, що викладачі із залежним стилем педагогічної саморегуляції дійсно переважають за кількістю педагогів автономного мотиваційного стилю ($\chi^2_{\text{Емп}} = 12,08, p < 0,01$).

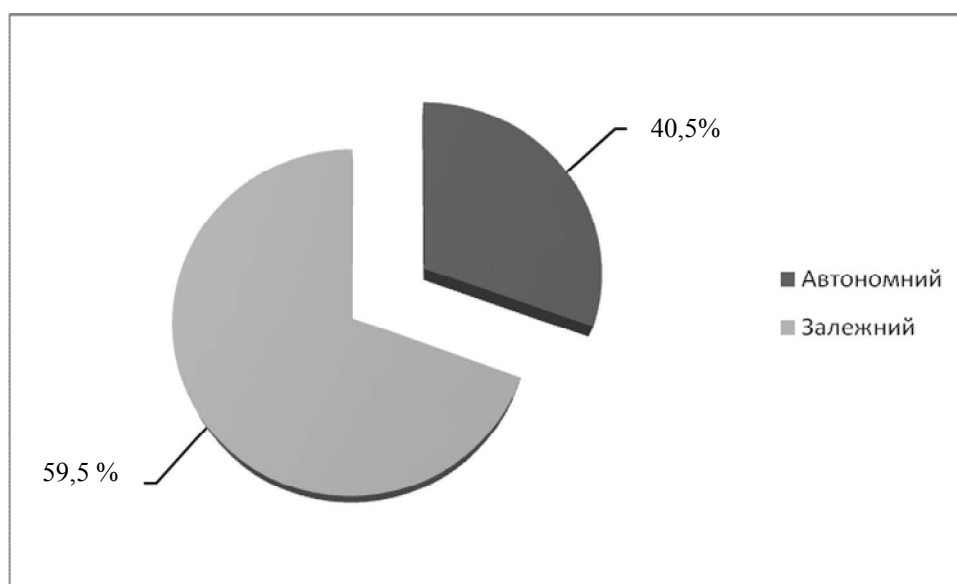


Рис. 4.6. Розподіл викладачів за стилем педагогічної саморегуляції

Середні значення показників метакогнітивної компетентності викладачів із залежним та автономним типом педагогічної саморегуляції подані у табл. 4.11.

Таблиця 4.11

**Середні значення показників метакогнітивної компетентності
викладачів із різними профілями педагогічної саморегуляції**

Показники		Групи досліджуваних за типом педагогічної саморегуляції		t- Стюдента	p
		Залежний, n=270	Автономний, n=398		
Метакогнітивний досвід	Метакогнітивна усвідомленість	154,73±35,63	176,65±32,80	-8,19	<0,0001
	Метакогнітивна активність	8,64±3,50	10,30±2,52	-7,12	<0,0001
	Метакогнітивні знання	12,03±4,71	13,81±4,41	-4,99	<0,0001
Метакогнітивні здатності	Абнотивність	5,30±2,13	5,88±2,69	-2,97	0,003
	Металінгвістична обізнаність	0,54±0,16	0,57±0,14	-2,66	0,006
	Розуміння тексту	0,54±0,18	0,58±0,17	-2,91	0,004
	Мнемічна обізнаність	7,95±3,06	8,25±2,89	-1,25	0,21
	Мнемічна рефлексія	17,69±8,40	22,96±8,39	-7,96	<0,0001
	Метамнемічне відтворення	11,06±3,75	12,09±3,82	-3,44	0,001
	Рефлексія мислення	13,71±6,91	14,77±6,39	-2,02	0,04

Викладачі з автономним профілем педагогічної саморегуляції характеризуються більш високими показниками метакогнітивної усвідомленості. Такі викладачі здатні до більш рефлексивного опрацювання

навчально-методичної та наукової інформації.

Встановлено, що викладачі із автономною саморегуляцією характеризуються високими показниками метакогнітивних знань. Таким чином, високий рівень розвитку інтересу до педагогічної діяльності та засвоєння вимог до професії, взаємообумовлене із високим рівнем розвитку метакогнітивних знань, тобто знань особистості про особливості протікання своїх мисленнєвих, мнемічних процесів, про умови функціонування власної уваги, мовлення, уяви тощо. Педагоги із автономним профілем педагогічної саморегуляції характеризуються обізнаністю про засоби набуття та переробки інформації, власні процеси навчання, професійного самовдосконалення та володіють різноманітними метакогнітивними стратегіями у вирішенні професійних завдань.

Викладачі із високим рівнем розвитку внутрішньої мотивації та ідентифікованої мотивації характеризуються високими показниками метакогнітивної активності. Метакогнітивна активність характеризується здатністю до процесів отримання та вибору інформації, контролю, трансформації та планування метапізнання і властива більшою мірою викладачам із автономним типом саморегуляції. Здатність відійти від стандартного вирішення педагогічної проблеми пов'язана із високим рівнем метакогнітивної активності, тобто здатності і спроможності ефективно отримувати навчально-професійну, методологічну, наукову інформацію, опрацьовувати її та використовувати у професійній діяльності.

Визначено, що викладачі із автономною саморегуляцією характеризуються більш високими показниками абнотивності. Отже, внутрішня мотивація до професійної діяльності передбачає високу абнотивність, тобто здатність до усвідомлення значимості розвитку творчого потенціалу студентів при реалізації професійної діяльності, володіння теоретичними та методологічними основами процесу творчого розвитку студентів, способами проектування та організації творчо орієнтованого освітнього процесу, здатність до вивчення особистості студента, розуміння,

співчуття студентам, а також здатність педагога вищої школи до творчої самореалізації у професійній діяльності. Справжній живий інтерес до педагогічної праці передбачає здатність до рефлексії педагогічного досвіду з творчих позицій.

Існують відмінності у рівні розвитку показників металінгвістичної складової метакогнітивної компетентності викладачів з різним типом педагогічної саморегуляції. Отже, здатність до розуміння текстового матеріалу та обізнаність у його різновидах, хоча і в меншій мірі, ніж інші показники метакогнітивної компетентності, однак напряду залежить від характеру мотивації педагогічної діяльності викладача. Металінгвістична компетентність не залежить від характеру професійно-педагогічної саморегуляції викладача.

Викладачі з автономним типом педагогічної саморегуляції характеризуються більш високими показниками метапам'яті та метамислення. Інтерес до викладацької діяльності, істинне прагнення до спільної творчої діяльності зі студентами, захопленість власною професією та переконаність у власному педагогічному визнанні пов'язані з високим розвитком метамнемічних та метамисленевих здатностей особистості викладача.

Таким чином, автономний стиль педагогічної саморегуляції є оптимальним для розвитку метакогнітивної компетентності та педагогічної рефлексивності викладача. Подолання мотиваційної залежності у педагогічній саморегуляції викладача може виступати передумовою розвитку рефлексивних особливостей його професійної компетентності.

У межах компетентнісного підходу педагогічне мислення розглядається однією з провідних характеристик педагогічної рефлексивності. Т.Г. Кисельова називає професійне мислення ядром педагогічної діяльності та уявляє його як пошук, знаходження та вирішення педагогічних проблемних ситуацій компетентності [129]. На думку О.М. Ракітської, мислення педагога можна назвати професійним, якщо воно

забезпечує ефективне вирішення педагогічних завдань, створення умов для підготовки спеціаліста [248].

У дослідженнях О.В. Коржуєва, В.А. Попкова мова йде про формування так званого критично-рефлексивного стилю мислення, який передбачає розвиток у викладача оціночно-орієнтовних умінь та якостей особистості, комплексу вмінь професійного самовизначення, самооцінки рівня сформованості професійних якостей, самокорекції, вироблення професійних маршрутів тощо [138]. Авторами визначено складові професійного педагогічного мислення. По-перше, це схильність до детального пояснення сутності та механізмів явищ і процесів навколишньої дійсності. По-друге, виявлення у суб'єкта підвищеного інтересу до всього, що у повсякденному житті пов'язано з педагогікою та професійною діяльністю. По-третє, це прагнення до рівноваги між проявом критичності у мисленні та діяльності, з одного боку, та толерантності – з другого, оскільки критичність мислення забезпечує можливість аналізу проблемної педагогічної ситуації, проектування шляхів вирішення суперечності, що лежить в основі проблеми, та причин, які обумовили ситуацію, а толерантність має проявлятися до колег та студентів під час вирішення педагогічної ситуації.

О.М. Ракітська, розглядаючи критичне педагогічне мислення викладача, визначає такі його характеристики, як здатність проявлятися в особливому стилі поведінки, що передбачає вміння поєднувати особисті інтереси з проблемами інших людей, вміння легко входити у контакт, досягати взаємоприйнятих рішень, знаходити виходи зі складних ситуацій, бачити приховані мотиви поведінки оточення, вміння отримувати важливу інформацію для подальшого продуктивного застосування. Автором підкреслюється, що педагогічне мислення, яке поєднує творчі характеристики (відкритість новому досвіду, гнучкість, оригінальність тощо) з конструктивною критичністю, забезпечує продуктивність мисленнєвої діяльності викладача, завданням якої є створення можливостей розвитку

мислення студентів [248].

Розглянемо результати діагностики рівня педагогічного мислення викладачів вищої школи, представлені на рис. 4.7. З цього рис. видно, що 59 % вибірки викладачів виявляють надситуативний рівень педагогічного мислення, тобто здатні до креативного та оригінального виходу із складних педагогічних ситуацій, пов'язаних із необхідністю адекватно оцінити студента, вирішити педагогічний конфлікт, встановити в академічній групі дисципліну, виявити педагогічний такт та реалізувати педагогічне рішення. Викладачі з надситуативним педагогічним мисленням характеризуються творчим та оригінальним підходом до вирішення неоднозначних педагогічних проблемних ситуацій. Майже 41 % респондентів виявляють ситуативний рівень педагогічного мислення, що передбачає ефективне вирішення стандартних проблемних ситуацій у навчально-виховному процесі у вищій школі.

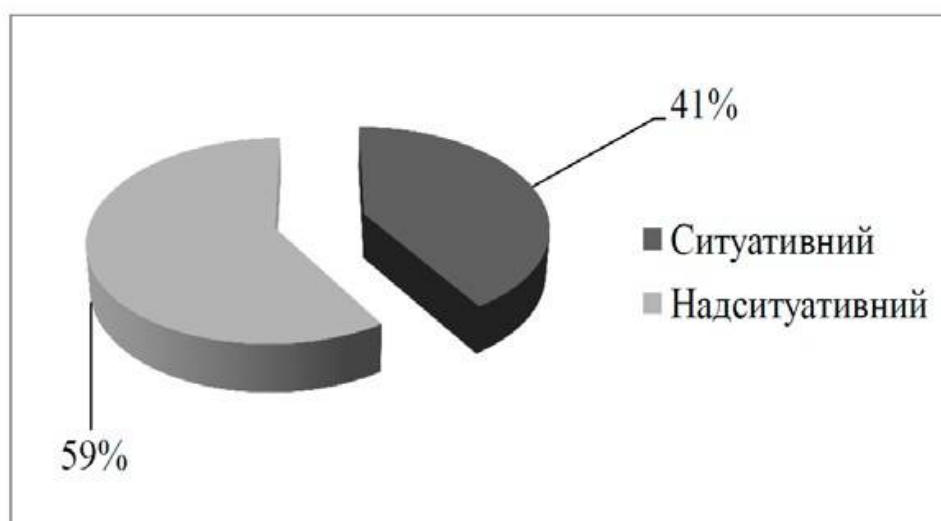


Рис. 4.7. Розподіл викладачів за рівнем педагогічного мислення

Таким чином, викладачі вищої школи нерівномірно ($\chi^2_{\text{Емп}} = 11,37$, $p < 0,01$) розподілились за високим та низьким рівнем педагогічного мислення, і надситуативний рівень педагогічного мислення є більш характерним для педагогів вищої школи.

Ми припустили, що викладачі із різним рівнем педагогічного мислення

мають характеризуватись різними особливостями метакогнітивної сфери. З метою перевірки даної гіпотези ми провели дослідження показників метакогнітивної компетентності викладачів, які представлені у табл. 4.12.

Таблиця 4.12

**Середні значення показників метакогнітивної компетентності
викладачів із різним рівнем педагогічного мислення**

Показники		Групи досліджуваних за рівнем педагогічного мислення		t-Стюдента	p
		Ситуативний, n=266	Надситуативний, n=402		
Метакогнітивний досвід	Метакогнітивна усвідомленість	156,40±37,61	168,35±33,43	-4,30	<0,0001
	Метакогнітивна активність	8,80±2,83	9,65±3,17	-3,53	0,001
	Метакогнітивні знання	11,72±4,70	13,42±4,43	-4,73	<0,0001
Метакогнітивні здатності	Абнотивність	4,87±2,81	5,98±2,15	-5,77	<0,0001
	Металінгвістична обізнаність	0,54±0,15	0,57±0,15	-2,33	0,01
	Розуміння тексту	0,54±0,18	0,57±0,16	-1,79	0,07
	Мнемічна обізнаність	7,41±2,76	8,51±3,01	-4,79	<0,0001
	Мнемічна рефлексія	16,00±8,88	22,35±7,74	-9,80	<0,0001
	Метамнемічне відтворення	9,91±3,80	12,53±3,47	-9,12	<0,0001
	Рефлексія мислення	12,39±6,84	15,30±6,21	-5,70	<0,0001

Встановлено, що викладачі з високим (надситуативним) рівнем педагогічного мислення характеризуються більш високими показниками метакогнітивної усвідомленості. Такі викладачі здатні до більш рефлексивного опрацювання навчально-методичної та наукової інформації. Здатність до абстрактного мислення у вирішенні складних когнітивних завдань, а також до узагальнення педагогічного досвіду у вирішенні педагогічних ситуацій пов'язана із здатністю до усвідомленої метакогнітивної діяльності.

Викладачі із високим рівнем педагогічного мислення характеризуються більш високими показниками метакогнітивних знань. Таким чином, високий рівень розвитку оригінального педагогічного мислення, вільного від традиційних педагогічних шаблонів, взаємообумовлене із високим рівнем розвитку метакогнітивних знань, тобто знань особистості про особливості протікання своїх мисленнєвих, мнемічних процесів, про умови функціонування власної уваги, мовлення, уяви тощо.

Педагоги із надситуативним рівнем педагогічного мислення характеризуються обізнаністю про засоби набуття та переробки інформації, власні процеси учіння, професійного самовдосконалення та володіють різноманітними метакогнітивними стратегіями у вирішенні професійних завдань.

Викладачі із високим рівнем педагогічного мислення характеризуються високими показниками метакогнітивної активності. Метакогнітивна активність характеризується здатністю до процесів отримання та вибору інформації, контролю, трансформації та планування метапізнання і властива більшою мірою викладачам із надситуативним педагогічним мисленням. Здатність відійти від стандартного вирішення педагогічної проблеми пов'язана із високим рівнем метакогнітивної активності, тобто здатності і спроможності ефективно отримувати навчально-професійну, методологічну, наукову інформацію, опрацьовувати її та використовувати у професійній діяльності.

Викладачі із високим рівнем педагогічного мислення характеризуються високими показниками абнотивності (шкала абнотивності має зворотний характер, чим вищий бал, тим нижчий рівень абнотивності). Отже, надситуативний рівень розвитку педагогічного мислення передбачає високу абнотивність, тобто здатність до усвідомлення значимості творчого розвитку студентів при реалізації професійної діяльності, володіння теоретичними психолого-педагогічними основами процесу творчого розвитку студентів, способами проектування та організації творчо орієнтованого освітнього процесу, здатність до вивчення студента, розуміння, співчуття йому, а також прагнення викладача творчо самореалізуватись у професійній діяльності. Розвинуте творче педагогічне мислення передбачає здатність до рефлексії педагогічного досвіду з творчих позицій.

Відмінностей у рівні розвитку показників металінгвістичної складової метакогнітивної компетентності викладачів встановлено було лише за показниками металінгвістичної обізнаності. Отже, здатність до розуміння текстового матеріалу не залежить від характеру педагогічного мислення викладача. Металінгвістична та педагогічна компетентності є відносно незалежними одна від одної змінними у професійно-педагогічній діяльності викладача.

Викладачі з надситуативним педагогічним мисленням характеризуються високими показниками метапам'яті. Здатність до рефлексії педагогічного досвіду, поглиненість у питанні педагогічного такту, організації оптимального педагогічного спілкування, обізнаність у проблематиці методики викладання пов'язані з високим розвитком метамнемічних особливостей особистості викладача. Надситуативне педагогічне мислення, яке дозволяє викладачеві абстрагуватись від конкретних способів вирішення педагогічних ситуацій, виробити власний стиль педагогічного спілкування та діяльності і бути гнучким у ньому, пов'язане із здатністю до мнемічної рефлексії, вибіркової відтворення матеріалу та обізнаності у мнемічних процесах.

Надситуативний рівень педагогічного мислення передбачає більш високий рівень розвитку рефлексії мислення. Здатність та схильність до рефлексії під час вирішення розумових завдань пов'язана із рефлексивністю педагогічного мислення, його абстрактністю, трансгресивним характером.

У табл. 4.13 подано результати порівняння показників педагогічної рефлексивності у викладачів із ситуативним й надситуативним педагогічним мисленням.

Таблиця 4.13

**Середні показники педагогічної рефлексивності викладачів із
різним рівнем педагогічного мислення**

Компонент педагогічної рефлексивності	Групи досліджуваних за рівнем педагогічного мислення		t-Стюдента	p
	Ситуативний, n=266	Надситуативний, n=402		
Творчий	35,67±7,25	38,73±6,66	-5,60	<0,0001
Фасилітативний	34,85±7,16	37,94±6,35	-5,84	<0,0001
Когнітивний	25,78±5,16	28,70±6,38	-6,24	<0,0001
Ціннісно-смысловий	17,39±3,26	18,84±3,40	-5,47	<0,0001
Афективний	10,91±2,86	12,08±1,06	-5,28	<0,0001
Конативний	50,90±9,05	54,38±9,41	-4,75	<0,0001
Загальний показник	175,54±28,22	190,70±25,52	-7,21	<0,0001

Встановлено, що викладачі з надситуативним педагогічним мисленням виявляють високі показники творчого, фасилітативного, когнітивного, ціннісно-смыслового, афективного та конативного компонентів педагогічної рефлексивності. Таким чином, педагогічна рефлексивність загалом більшою мірою властива викладачам з надситуативним педагогічним мисленням. Можна дійти висновку, що надситуативність педагогічного мислення є реалізацією педагогічної рефлексивності у дії – у здійсненні, власне, педагогічної діяльності. Здатність відійти від конкретної педагогічної ситуації, абстрагуватись від конкретних подій і у здійсненні педагогічного

вчинку проявити педагогічну рефлексивність, досвід та інтуїцію є психологічною умовою успішності професійної педагогічної діяльності викладача вищої школи. Надситуативний стиль педагогічного мислення забезпечується більшою творчою рефлексивністю, здатністю до усвідомлення необхідності чинити акти допомоги студентам, зважувати педагогічні рішення, розглядати педагогічну діяльність як цінність, наділену смыслом, афективно переживати реалізацію педагогічних рішень та бути активним в акті усвідомлення педагогічної діяльності.

Відповідно до концепції особистісно-орієнтованого навчання діалогічність у стосунках викладача та студента, розуміння та оволодіння технологією партнерства у спілкуванні набувають першочергового значення. Незалежні діалогічні стосунки відрізняються відкритими особистісними позиціями, активною спільною пошуковою діяльністю і ціннісно-смысловим зв'язком між викладачем та студентом [149]. О.М. Ракітьська однією з провідних рис педагогічного мислення визначає його діалогічність, вказуючи на те, що ця якість професійного мислення визначає його творчий та рефлексивний характер, виступає як необхідна умова стимуляції пізнавальної активності студента [248].

Розглядаючи стильові особливості педагогічного спілкування та їх зв'язок з метакогнітивною компетентністю, слід зауважити, що єдиним статистично значущим зв'язком, отриманим при виконанні цього завдання дослідження, був зв'язок між діалогічністю та факторами метакогнітивної компетентності (табл. 4.14).

Встановлено, що діалогічність як характеристика спілкування позитивно пов'язана з показниками рефлексивної компетентності у метапізнанні. Міра рефлексивності у педагогічній метакогнітивній діяльності передбачає розвиток діалогічності, яка, у свою чергу, також може виступати передумовою функціонування метакогнітивної рефлексивності. Діалогічність також сприяє розвитку метамнемічної та металінгвістичної складових метакогнітивної компетентності особистості викладача вищої школи..

Таблиця 4.14

Взаємозв'язок компонентів факторної структури метакогнітивної компетентності та показників комунікативних стилів

Стильові характеристики педагогічного спілкування	Компоненти факторної структури метакогнітивної компетентності		
	«Рефлексивна компетентність у метапізнанні»	«Метамнемічна компетентність»	«Металінгвістична компетентність»
Діалогічність	0,34****	0,16*	0,17*

Примітка: * - $p < 0,001$, **** - $p < 0,000001$

Таким чином, з усіх стильових характеристик педагогічного спілкування лише діалогічність має позитивні статистично значущі зв'язки з факторами метакогнітивної компетентності особистості викладачів.

Професійне педагогічне спілкування викладача не може бути представлене домінуванням будь-якого певного комунікативного стилю у межах однієї особистості. Для визначення стильових профілів професійного спілкування викладачів нами було проведено процедуру кластерного аналізу методом К-середніх. Результати аналізу наведено на рис. 4.8.

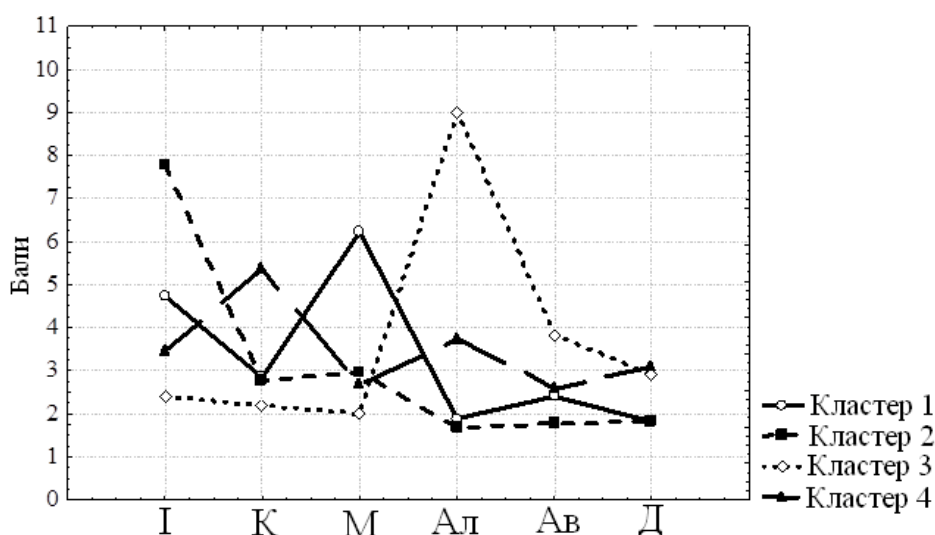


Рис. 4.8. Середні значення характеристик кластерів педагогічного спілкування викладачів:

І – індиферентний; К – конформізм; М – маніпулятивний; Ал – альтерцентричний; Ав – авторитарний; Д – діалогічний

Кластер 1 – високі показники маніпулятивного стилю – середні індиферентного стилю – низькі показники конформізму як стилю спілкування, а також альтерцентричного, авторитарного та діалогічного стилів спілкування – «Маніпулятивний стиль педагогічного спілкування».

Кластер 2 – високі показники індиферентного стилю – низькі показники маніпулятивного, авторитарного, альтерцентричного, діалогічного стилів і конформізму як стилю спілкування – «Індиферентний стиль педагогічного спілкування».

Кластер 3 – високі показники альтерцентричного стилю спілкування – низькі показники індиферентного, авторитарного, маніпулятивного, діалогічного стилів і конформізму як стилю спілкування – «Альтерцентричний стиль педагогічного спілкування».

Кластер 4 – середні показники конформізму як стилю спілкування – низькі показники альтруїстичного, індиферентного, авторитарного, маніпулятивного, діалогічного стилів – «Конформізм як стиль педагогічного спілкування».

Встановлено, що найбільш поширеним з отриманих стильових профілів виявився «Маніпулятивний стиль педагогічного спілкування» (28,7% вибірки досліджуваних). Цей тип спілкування, на думку В.А. Якуніна [324], є витонченою формою егоцентризму з орієнтацією на саморозвиток, власну вигоду за рахунок інтересів партнера по спілкуванню. Такі викладачі характеризуються прагненням зрозуміти партнера по спілкуванню з тим, щоб використовувати його в особистих цілях, небажання бути зрозумілим і розкритим. Такі викладачі є досить вимогливими, впевненими у собі, демонструють себе як гаранта справедливості у педагогічному процесі. Викладачі цього профілю здатні до діалогічного спілкування у певних ситуаціях взаємодії зі студентами.

27,3% вибірки досліджуваних належать до типу «Індиферентний стиль педагогічного спілкування». Така назва комунікативного профілю обумовлена тим, що у групі цих досліджуваних виявляються високі

показники індивідуального стилю, а всі інші стилі залишаються пригніченими. Наявність такого типу спілкування може свідчити про незадоволеність викладачів власною професією, професійне вигорання, оскільки свідчить про перевагу безособистісного типу спілкування. Відсутність вираженої орієнтації особистості у сфері спілкування, байдужість до проблем іншого і до свого спілкування, настановлення на суто ділові стосунки з партнером характеризують індивідуальне ставлення таких викладачів до студентів та інших партнерів у професійній діяльності. Такі викладачі заперечують діалогічність у спілкуванні.

Тип, який характеризується кластером «Альтерцентричний стиль педагогічного спілкування» (25,4 % вибірки), має такі риси: орієнтація на добровільну відмову від рівноправності на користь партнера, прагнення зрозуміти іншого за відсутності бажання бути зрозумілим цим іншим. Такі викладачі прагнуть допомогти студентам, іноді на шкоду самому собі, вони поступаються власними інтересами у професійному спілкуванні. Педагоги з перевагою альтероцентричного стилю спілкування, як у цьому профілі, недостатньо вимогливі, поступливі у спілкуванні зі студентами, однак прагнуть до діалогічності у спілкуванні.

«Конформізм як стиль педагогічного спілкування» (18,6 % вибірки) має такі особливості: орієнтація на більш сильного партнера, на формальне без дійсного його прийняття і розуміння, відсутність прагнення і настановлень до творчості та розвитку. Викладачі цього профілю прагнуть дійти згоди зі студентами, невимогливі, поступливі, виявляють ліберальний стиль педагогічної діяльності, не здатні до діалогічності у спілкуванні.

Слід зауважити, що в усіх комунікативних профілях встановлені низькі показники діалогічності у спілкуванні, яка забезпечує партнерську взаємодію зі студентами, є орієнтацією на рівноправне спілкування, співпрацю, спільну творчість, взаєморозуміння. Окрім цього, діалогічність у педагогічному спілкуванні позитивно пов'язана з факторами метакогнітивної компетентності і наступним завданням нашого дослідження буде

встановлення закономірностей між стилем педагогічного спілкування та особливостями метакогнітивної сфери особистості викладачів.

Результати дослідження розподілу викладачів за стилем педагогічного спілкування подані на рис. 4.9.

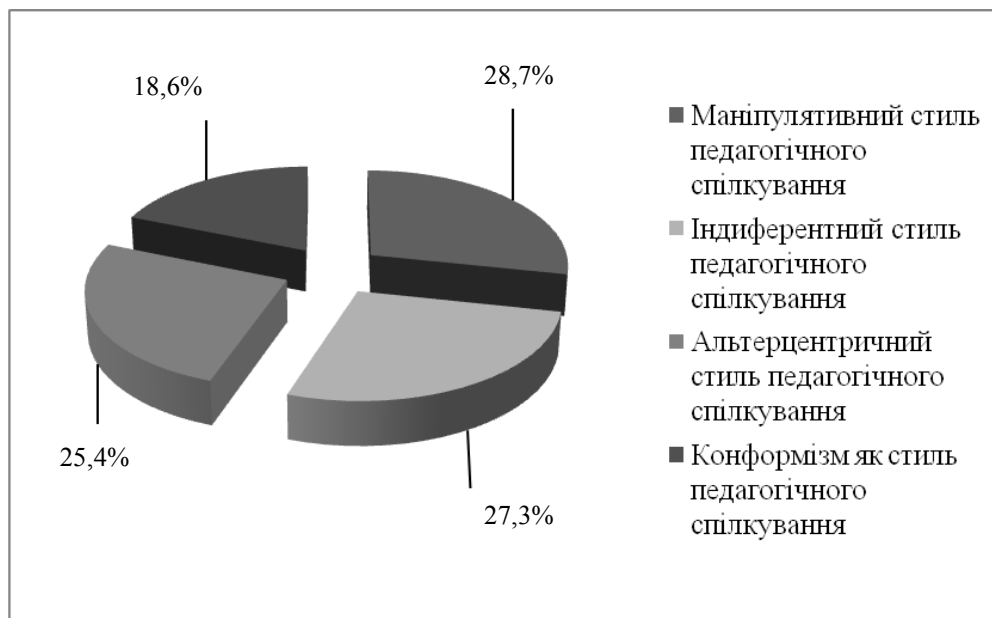


Рис. 4.9. Розподіл досліджуваних за стилями педагогічного спілкування

З рисунка 4.9 видно, що викладачі майже рівномірно представлені за стилями педагогічного спілкування ($\chi^2_{\text{Емп}} = 7,198$). Отже, не існує певної переваги у стилі педагогічного спілкування серед викладачів. Ми припустили, що викладачі з різними стильовими профілями професійного спілкування мають характеризуватись різними особливостями метакогнітивної сфери.

З метою перевірки цієї гіпотези ми провели дослідження показників метакогнітивної компетентності викладачів, представлені у табл. 4.15.

Маніпулятивний стиль педагогічного спілкування характеризується найвищими показниками метакогнітивної усвідомленості. Такі викладачі більшою мірою виявляють метакогнітивну рефлексивність, чутливу до нової інформації, свідомо обирають метакогнітивні стратегії діяльності.

Таблиця 4.15

**Середні значення показників метакогнітивної компетентності
викладачів з різними комунікативними профілями**

Показники метакогнітивної компетентності		Групи досліджуваних за стилем педагогічного спілкування				Н	р
		Маніпулятивний стиль	Індиферентний стиль	Альтерцентричний стиль	Конформізм як стиль		
Метакогнітивний досвід	Метакогнітивна усвідомленість	174,19 ±33,98	156,06 ±32,94	168,76 ±38,70	151,33 ±31,55	40,52	p<0,0001
	Метакогнітивна активність	9,78± 3,12	8,80± 2,77	10,03 ±3,54	8,34 ±2,22	20,07	0,0002
Метакогнітивні здатності	Абнотивність	5,97± 2,34	5,25± 2,63	5,58± 2,30	5,23± 2,70	8,83	0,03
	Мнемічна рефлексія	21,52± 8,43	18,28 ±9,00	20,24 ± 8,34	18,88± 9,09	14,62	0,002
	Метамнемічне відтворення	11,96± 3,56	11,07 ±3,91	11,81 ± 3,79	10,88± 4,00	11,22	0,01
	Рефлексія мислення	15,53± 6,74	12,77 ±6,31	14,11 ± 6,54	14,03± 6,66	10,56	0,01

Встановлено, що метакогнітивна активність більшою мірою властива альтероцентричному стилю спілкування. Такі викладачі є найбільш активними у застосуванні метакогнітивних стратегій. Можливо, для реалізації їх цілей спілкування вони мають виявляти більшу активність у доборі метакогнітивних стратегій обробки інформації. Отже, альтерцентричний стиль спілкування у викладачів характеризується найбільшою метакогнітивною активністю, тобто прагненням суб'єкта

педагогічної діяльності до регулярного використання метакогнітивних стратегій у педагогічній діяльності. Спрямовані на студентів та їх потреби викладачі з даним стилем педагогічного спілкування, є активними, вмотивованими та спроможними застосовувати метакогнітивні стратегії у професійній діяльності.

Абнотивність більшою мірою виражена у викладачів з маніпулятивним стилем спілкування, тобто здатність до управління комунікативною ситуацією та вміння впливати на погляди та думки співрозмовника, що характерне для маніпулятивного стилю спілкування, є також характеристиками абнотивних викладачів, тобто тих викладачів, які можуть управляти когнітивною діяльністю студентів, організовувати їх творчу діяльність.

Розвинуті мнемічна рефлексія та метамнемічне відтворення більшою мірою властива для викладачів з альтерцентричним та маніпулятивним стилями спілкування, отже кращі показники метапам'яті характеризують альтруїстичних у спілкуванні викладачів, які є уважними до студентів та колег, а також викладачів з маніпулятивними рисами у спілкуванні, тобто таких, що здатні управляти іншими.

Рефлексія мислення більшою мірою властива викладачам з маніпулятивним стилем педагогічного спілкування, отже, орієнтовані на результат професійного спілкування викладачі більш здатні до усвідомлення власних когнітивних операцій.

Отже, найбільш сприятливими для становлення викого рівня розвитку метакогнітивної компетентності стилями спілкування є альтерцентричний та маніпулятивний.

Маніпулятивний стиль педагогічної діяльності, за якого викладачі більшою мірою орієнтовані на результат спілкування, виявляють педагогічну майстерність у контексті доцільного використання засобів психологічного впливу на особистість студента, передбачає найвищий рівень метакогнітивної усвідомленості та рефлексії мислення. Викладачі з

маніпулятивним стилем є вимогливими, впевненими у собі, здатними демонструвати себе як гаранта справедливості у педагогічному процесі – усі ці якості їм забезпечує висока метакогнітивна рефлексивність, гнучкість мислення, самоконтроль та моніторинг у метакогнітивних стратегіях.

Альтерцентричний стиль спілкування характеризує викладачів, спрямованих на допомогу студентам, супровід та підтримку їх навчально-професійної діяльності, пов'язаний з високим рівнем їх метакогнітивного досвіду та метакогнітивних здатностей.

Розглянемо особливості прояву педагогічної рефлексивності у викладачів з різними комунікативними профілями, подані у табл. 4.16, з яких видно, що у викладачів з маніпулятивним стилем спілкування виявляються найвищі показники педагогічної рефлексивності.

Таблиця 4.16

**Середні показники педагогічної рефлексивності викладачів з
різними комунікативними профілями**

Показники педагогічної рефлексивності	Групи досліджуваних за стилем педагогічного спілкування				Н	р
	Маніпулятивний стиль	Індиферентний стиль	Альтерцентричний стиль	Конформізм як стиль		
Афективний	12,21± 2,65	11,22± 2,69	11,80± 3,09	11,06± 2,94	17,98	0,0004
Когнітивний	54,92± 9,13	51,72± 9,46	52,74± 9,61	52,28± 9,27	16,25	0,001
Загальний показник	190,03 ±27,05	180,56 ±26,67	185,87± 28,76	180,79± 27,25	15,98	0,001

У викладачів з маніпулятивним стилем спілкування показники афективного та конативного компонентів педагогічної рефлексивності є найвищими. Зазначена група досліджуваних загалом виявляє найвищий рівень педагогічної рефлексивності. Педагогічна рефлексивність як здатність до усвідомлення процесу та результату професійної діяльності викладачем більшою мірою властива тим педагогам, які впевнені у собі, асертивні, впливові, орієнтовані на власні потреби. Така спрямованість на себе передбачає запобігання викладачем тих патернів поведінки, які включають відмову від вимог до навчання студентів, лояльності.

Здатність до маніпулювання у спілкуванні зі студентами обумовлена емоційністю педагога у професійній діяльності (афективна педагогічна рефлексивність), його здатністю до моніторингу навчально-виховної ситуації у взаємодії зі студентами (конативна педагогічна рефлексивність).

У табл. 4.17 подано результати дослідження взаємозв'язку між показниками комунікативних здібностей та педагогічної рефлексивності. Комунікативні здібності виявились позитивно пов'язаними з усіма компонентами педагогічної рефлексивності.

Таблиця 4.17

**Зв'язок показників педагогічної рефлексивності та
комунікативних здібностей викладачів**

Показники	Компоненти педагогічної рефлексивності викладачів						
	Творчий	Фасилітативний	Когнітивний	Ціннісно-смысловий	Афективний	Конативний	Загальний показник педагогічної рефлексивності
Комунікативні здібності	0,40 ****	0,40 ****	0,15*	0,37****	0,27 ****	0,36 ****	0,43****

Примітка: * - $p < 0,001$, **** - $p < 0,000001$

Зв'язок із творчим компонентом педагогічної рефлексивності свідчить про взаємообумовленість рефлексивних процесів у творчій діяльності викладача з його комунікативними схильностями та вміннями: чим ефективнішим виявляється процес педагогічного спілкування, організований викладачем, тим більшою мірою він здатний до сумісної творчої діяльності зі студентами та до рефлексії творчого процесу. Зв'язок комунікативних здібностей з фасилітативним компонентом говорить про те, що здатність до усвідомлення шляхів співпраці зі студентами, допомоги студентам та їх супроводу навчальної діяльності забезпечується здатністю викладача до взаємодії та спілкування з іншими.

Конативний компонент педагогічної рефлексивності, який відповідає за рефлексію процесу та результату саморегуляції професійної діяльності, моніторинг поведінки, взаємодії та спілкування із суб'єктами навчальної діяльності, розкривається через зв'язок із комунікативними здібностями викладача. Саморегуляція професійної діяльності педагога та усвідомлення її наслідків передбачає високу здатність до організації педагогічного спілкування.

Ціннісно-смысловий компонент педагогічної рефлексивності розкриває позитивне ставлення педагога до усвідомлення та обмірковування процесу й результату професійної діяльності, а також взаємообумовлене з комунікативними якостями. Усвідомлення важливості та значущості професійно-педагогічної діяльності для інших самим педагогом передбачає високий розвиток його комунікативних здібностей.

Афективна складова педагогічної рефлексивності як здатність педагога до усвідомлення та саморегуляції емоційних станів у процесі педагогічної діяльності передбачає високий рівень розвитку комунікативних здібностей, оскільки у процесі спілкування розкривається спроможність викладача до емоційної рефлексії.

Когнітивний компонент педагогічної рефлексивності як схильність до роздумів під час прийняття педагогічного рішення також має статистично

значущий позитивний зв'язок з комунікативними здібностями.

Таким чином, непересічні комунікативні здібності можуть розглядатись як властивість викладачів з високою педагогічною рефлексивністю.

Розглянемо результати дослідження зв'язку показників комунікативних здібностей та факторів метакогнітивної компетентності викладачів, подані у табл. 4.18, з якої видно, що комунікативні властивості особистості педагога по-різному пов'язані зі складовими його метакогнітивної компетентності.

Таблиця 4.18

Взаємозв'язок компонентів факторної структури метакогнітивної компетентності та показників комунікативних здібностей

Показники	Компоненти факторної структури метакогнітивної компетентності		
	«Рефлексивна компетентність у метапізнанні»	«Метамнемічна компетентність»	«Металінгвістична компетентність»
Комунікативні здібності	0,56****	-0,13*	0,42****

Примітка: * - $p < 0,001$, **** - $p < 0,000001$

Характеризуючи стильові особливості педагогічного спілкування слід зазначити, що фактори метакогнітивної компетентності мають позитивні статистично значущі зв'язки з комунікативними здібностями. Так, зокрема, рефлексивна компетентність у метапізнанні передбачає високий рівень комунікативних здібностей викладачів. Отже, висока метакогнітивна усвідомленість та метакогнітивна активність, абнотивність, здатність до рефлексії у пізнавальній діяльності передбачають високу комунікативну компетентність.

Також встановлено позитивний зв'язок між показниками комунікативних здібностей та фактором металінгвістичної компетентності.

Таким чином, комунікативна компетентність пов'язана з металінгвістичною обізнаністю та здатністю до розуміння складних наукових текстів. Широкий понятійний апарат викладача, багата лексика та розуміння особливостей текстової діяльності передбачають високий рівень комунікативних умінь викладача.

Фактор метамнемічної компетентності має негативний зв'язок з комунікативними здібностями. Отже, висока мнемічна обізнаність, здатність до рефлексії мислення зовсім не передбачає непересічні комунікативні здібності у викладачів.

Встановлено, що індиферентний стиль спілкування, за якого викладачеві абсолютно байдуже на результат спілкування та на співрозмовника, властивий викладачам з найнижчим рівнем комунікативних здібностей ($N=36,53$, $p<0,0001$). Високі комунікативні здібності більшою мірою властиві педагогам з маніпулятивним та альтерцентричним стилями спілкування. Непересічні комунікативні здібності дозволяють «викладачам-маніпуляторам» досягати власних педагогічних цілей, а «викладачам-альтруїстам» задовольняти потреби партнерів по спілкуванню, зокрема студентів. Таким чином, найоптимальнішими стилями спілкування для викладачів є маніпулятивний та альтерцентричний, які передбачають найвищі показники педагогічної рефлексивності, метакогнітивної компетентності та комунікативних здібностей.

Розглянемо стильові характеристики самоорганізації діяльності викладачів. У табл. 4.19 подано результати дослідження взаємозв'язку показників організаторських здібностей та компонентів педагогічної рефлексивності. Встановлено, що викладачі з високим рівнем організаторських здібностей виявляють високий рівень когнітивного компонента педагогічної рефлексивності, що підтверджується відповідним кореляційним зв'язком. Здатність викладача до усвідомлення причин та наслідків власних педагогічних рішень, висока усвідомленість мисленнєвої діяльності під час педагогічного процесу передбачають розвинуті

організаторські здібності. Викладач із талантом організатора має у структурі власної педагогічної рефлексивності вагомий когнітивний складову, є раціональним, виваженим у педагогічних рішеннях.

Таблиця 4.19

**Зв'язок показників педагогічної рефлексивності та
організаторських здібностей викладачів**

Показники	Компоненти педагогічної рефлексивності викладачів						
	Творчий	Фасилітативний	Когнітивний	Ціннісно-смисловий	Афективний	Конативний	Загальний показник педагогічної
Організаторські здібності	0,02	0,01	0,32 ****	-0,03	0,00	-0,03	0,06

Примітка: **** - $p < 0,000001$

Розглянемо особливості зв'язку показників самоорганізації діяльності викладачів з їх параметрами метакогнітивної компетентності. У табл. 4.20 подано результати кореляційного аналізу показників організаторських здібностей та метакогнітивної компетентності викладачів.

Таблиця 4.20

**Взаємозв'язок компонентів факторної структури метакогнітивної
компетентності та показників організаторських здібностей**

Показники	Компоненти факторної структури метакогнітивної компетентності		
	«Рефлексивна компетентність у метапізнанні»	«Метамнемічна компетентність»	«Металінгвістична компетентність»
Організаторські здібності	0,36****	0,61****	0,01

Примітка: **** - $p < 0,000001$

Характеризуючи стильові особливості самоорганізації, слід зазначити, що фактори метакогнітивної компетентності мають позитивні статистично значущі зв'язки з організаторськими здібностями. Встановлено, що рефлексивна компетентність у метапізнанні передбачає високий рівень організаторських здібностей викладачів.

Абнотивність як здатність організувати спільну творчу діяльність зі студентами, рефлексія мислення та пам'яті як здатність організувати власну пізнавальну діяльність, метакогнітивна усвідомленість та активність, які розкривають зазначений фактор, передбачають високий рівень розвитку організаторських здібностей. Розумова самоорганізація передбачає високу здатність до організації інших.

Також існує позитивний зв'язок між показниками організаторських здібностей та фактором метамнемічної компетентності. Таким чином, мнемічна рефлексія, обізнаність та вибірковість у запам'ятовуванні професійно важливого матеріалу, які розкривають зміст метамнемічної компетентності, пов'язані з організаторськими здібностями викладача. Здатність до самоорганізації процесів власної пам'яті передбачає високу здатність до організації інших людей.

На рис. 4.10 представлені результати кореляційного аналізу показників організаторських здібностей, ургентної залежності та самоорганізації діяльності викладачів. Існує позитивний зв'язок між організаторськими здібностями та організацією часу життя у викладачів ($0,56, p < 0,000001$). Здатність до організації інших (студентського колективу, колективу кафедри) передбачає також і високу здатність до організації подій власного життя, про що свідчить ведення щоденників, ретельність у підготовці до семінарських занять, схильність відводити необхідний термін часу на виконання певних завдань у діяльності, цілеспрямованість діяльності викладачів та інші характеристики здатності до організації часу життя, виділені В. Я. Ляудіс [317]. Встановлено позитивні зв'язки між організаторськими здібностями та показниками самоорганізації діяльності: планування діяльності ($0,44, p <$

0,000001), цілеспрямованість діяльності (0,37, $p < 0,000001$), фіксація на структуруванні діяльності (0,33, $p < 0,000001$), самоорганізація (0,47, $p < 0,000001$), орієнтація на теперішнє (0,35, $p < 0,000001$).

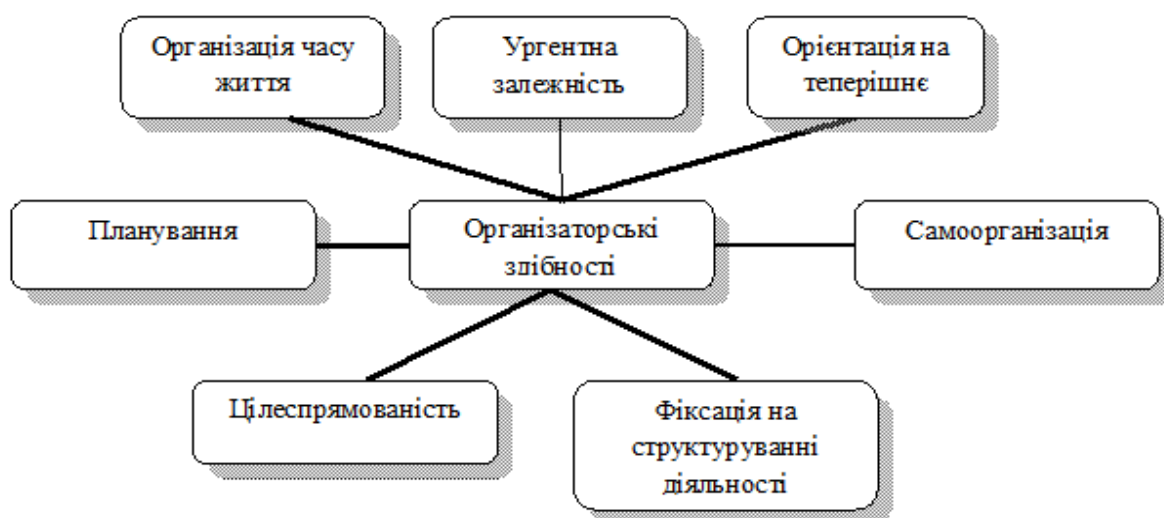


Рис. 4.10. Кореляційні плеяди організаторських здібностей викладачів з показниками ургентної адикції, організації часу життя та самоорганізації діяльності.

Наявність таких зв'язків свідчить про те, що розвинуті організаторські здібності викладачів передбачають також і навички тактичного планування та стратегічного цілепокладання, здатності до структурування діяльності у самоорганізації. Організаторські здібності викладача розкриваються у високих показниках за шкалою «планування» і передбачають здатність до планомірної діяльності, схильності послідовно реалізовувати поставлені цілі, розвинуті навички тактичного планування. Також організаторські здібності передбачають цілеспрямованість та розуміння того, що особистість хоче та до чого прагне, відповідно до поставлених цілей. Здатність до організації інших передбачає вольові якості особистості, характеризує особистість викладача як організованої людини, здатної зусиллям волі структурувати свою поведінкову активність і завершити розпочату справу. Викладачі, які є добрими організаторами, є старанними і обов'язковими людьми, прагнуть всіма можливими способами завершити розпочату справу, тому іноді вони недостатньо гнучкі в плануванні своєї діяльності і в побудові стосунків.

Обдарований у контексті організаційних здібностей викладач володіє високим рівнем самоорганізації, при плануванні схильний користуватися допоміжними засобами (щоденником, планнингом, бюджетуванням часу). Також ті викладачі, які є гарними організаторами, схильні переживати момент «тут і зараз», зосереджуватись на теперішньому.

Існує також позитивний зв'язок між показниками ургентної залежності та організаторських здібностей викладачів ($0,22, p < 0,001$). Розвинуті організаторські здібності обумовлюють викладача звикати жити в стані постійної нестачі часу, а при зануренні в інше середовище (непрофесійне) відчувати розпач і дискомфорт.

Для визначення стильових особливостей самоорганізації викладачів нами був використаний кластерний аналіз методом К-середніх, результати якого представлені на рис. 4.11.

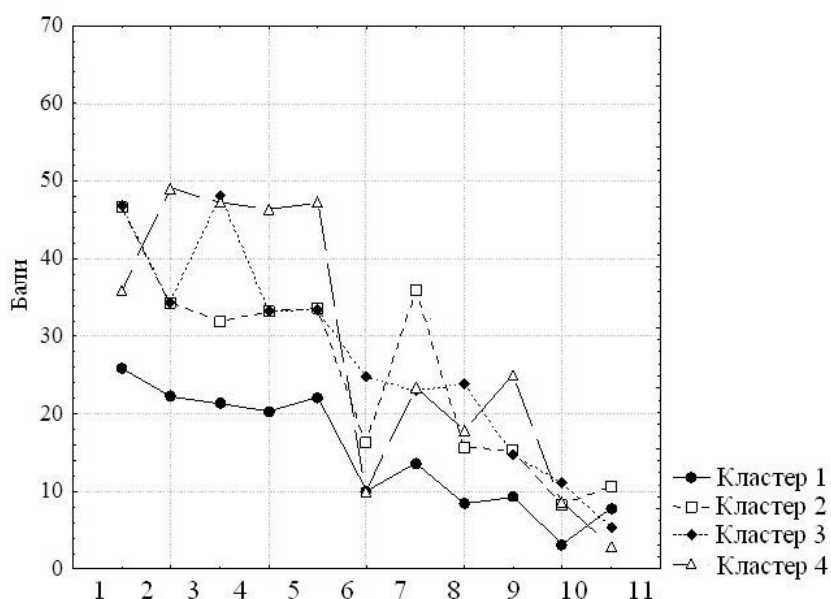


Рис. 4.11. Середні значення характеристик кластерів самоорганізації діяльності викладачів:

Примітка: 1 – організація часу життя; 2 – трудоголізм як показник ургентної залежності; 3 – особистий час як показник ургентної залежності; 4 – міжособистісні стосунки як показник ургентної залежності; 5 – темп життя як показник ургентної залежності; 6 – планомірність; 7 – цілеспрямованість; 8 – наполегливість; 9 – фіксація на структуруванні діяльності; 10 – самоорганізація; 11 – орієнтація на теперішнє.

Кластер 1 – низькі показники організації часу життя – низькі показники ургентної залежності – низькі показники самоорганізації діяльності – середні показники орієнтації на теперішнє – стиль «Низька самоорганізація діяльності».

Кластер 2 – високі показники організації часу життя – середні показники ургентної залежності – середні показники планованості діяльності – високі показники цілеспрямованості діяльності – середні показники наполегливості, фіксації на структуруванні діяльності, самоорганізації – високі показники орієнтації на теперішнє – «Оптимальний стиль самоорганізації діяльності».

Кластер 3 – високі показники організації часу життя – середні показники ургентної залежності за параметрами трудоголізму, міжособистісних стосунків, темпу життя – високі показники особистого часу як параметру ургентної залежності – середні показники самоорганізації діяльності – вищі за середні показники планованості та наполегливості – «Контролюючий стиль самоорганізації діяльності».

Кластер 4 – середні показники організації часу життя – високі показники ургентної залежності – низькі показники самоорганізації діяльності за параметрами планованості та орієнтації на теперішнє у самоорганізації діяльності – середні показники цілеспрямованості, наполегливості – високі показники фіксації на структуруванні діяльності – «Ургентний стиль самоорганізації діяльності».

Встановлено, що найбільш поширеним з отриманих стильових профілів виявився «Низька самоорганізація діяльності» (29,6 % вибірки досліджуваних). Цей тип самоорганізації представлений найнижчими показниками організаторських здібностей, організації часу життя та самоорганізації. Такі викладачі мають труднощі як в організації діяльності студентів, так і організації власної праці та життєдіяльності.

25,7 % вибірки досліджуваних належать до типу «Оптимальний стиль самоорганізації діяльності». Така назва стилю самоорганізації обумовлена

тим, що викладачі даної групи характеризуються найвищими показниками організації часу життя, самоорганізації, зокрема показниками цілеспрямованості та орієнтації на теперішнє, мають помірну ургентну залежність. Такі викладачі все встигають, організовані, цілеспрямовані, орієнтовані на переживання процесу діяльності та на майбутній результат.

Тип, який характеризується кластером «Контролюючий стиль самоорганізації діяльності» (29,2 % вибірки), має такі риси: висока ургентна залежність, плановірність та наполегливість. Такі викладачі відповідальні, завзято виконують обов'язки, прагнуть все контролювати та охопити неосяжне, тому часто приносять у жертву власний вільний час задля вирішення справ та завдань професійної діяльності.

«Ургентний стиль самоорганізації діяльності» (15,5 % вибірки) характеризується надмірною ургентною залежністю, прагненням зайняти весь свій вільний час корисними робочими справами. Такі викладачі спрямовані на майбутній результат, не відчують теперішній момент, їм бракує самоорганізації та плановірності у процесі діяльності.

Результати дослідження розподілу викладачів за стилем самоорганізації діяльності подані на рис. 4.12, з якого видно, що викладачі нерівномірно представлені за стилями самоорганізації діяльності ($\chi^2_{\text{Емп}} = 18,023$).

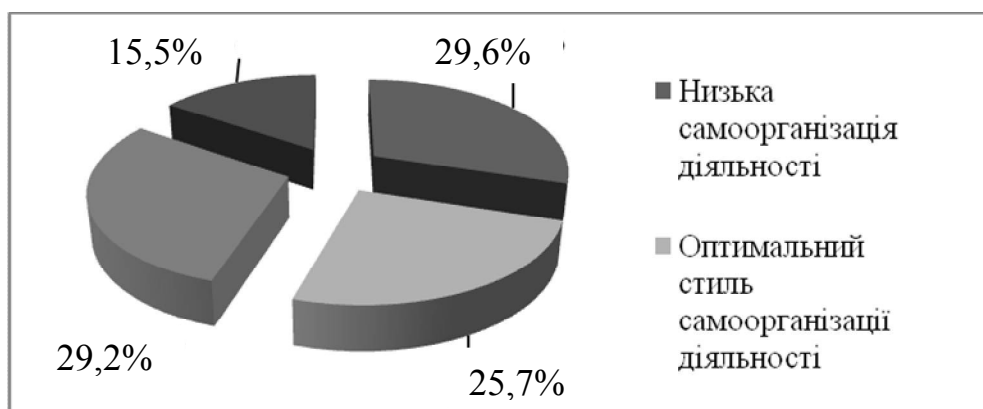


Рис. 4.12. Розподіл досліджуваних за стилями самоорганізації діяльності

Викладачі меншою мірою представлені стилем «Ургентний стиль самоорганізації діяльності». Розглянемо результати порівняння показників метакогнітивної компетентності у викладачів з різними стилями самоорганізації діяльності, подані у табл. 4.21.

Таблиця 4.21

Середні значення показників метакогнітивної компетентності викладачів з різними профілями самоорганізації діяльності

Показники метакогнітивної компетентності		Групи досліджуваних за стилем педагогічного спілкування				Н
		Низька самоорганізація діяльності	Оптимальний стиль самоорганізації діяльності	Контролюючий стиль самоорганізації діяльності	Ургентний стиль самоорганізації діяльності	
Метакогнітивний досвід	Метакогнітивна усвідомленість	144,16 ±32,93	181,44 ± 37,60	170,27 ± 29,10	159,28 ± 30,16	111,38
	Метакогнітивна активність	8,35± 2,15	10,61± 3,51	9,44± 3,23	8,82± 2,71	26,45
	Метакогнітивні знання	11,38± 4,59	13,40± 4,51	13,57± 4,61	12,73± 4,33	15,57
Метакогнітивні здатності	Абнотивність	4,30± 2,80	6,03± 2,29	6,20± 1,98	5,84± 2,27	62,57
	Металінгвістичні здібності	0,55± 0,16	0,53± 0,15	0,61± 0,14	0,49± 0,11	71,36
	Розуміння тексту	0,54± 0,19	0,55± 0,17	0,61± 0,17	0,50± 0,10	37,30
	Мнемічна обізнаність	7,19± 2,55	8,16± 2,94	8,09± 2,80	9,59± 3,42	27,61
	Мнемічна рефлексія	13,02± 7,05	23,67± 7,80	20,49± 7,52	25,36± 7,30	183,73
	Метамнемічне відтворення	9,46± 3,82	12,11± 3,32	11,93± 3,48	13,42± 3,64	77,75
	Рефлексія мислення	10,97± 5,82	16,09± 7,02	14,97± 6,45	15,46± 5,64	99,64

Низька самоорганізація діяльності як стильова особливість викладачів характеризується найменшими показниками метакогнітивної усвідомленості, активності та знань. Викладачі з низькою самоорганізацією мають незначний метакогнітивний досвід, вони недостатньо вмотивовані на реалізацію метакогнітивних стратегій у педагогічній діяльності. Викладачам цього типу також властиві найнижчі показники усіх параметрів метапам'яті та метамислення, що свідчить про те, що недостатня самоорганізація діяльності обумовлює низький рівень метакогнітивної діяльності та компетентності викладачів.

Найвищі показники метакогнітивних усвідомленості та активності, а також абнотивності виявлено у викладачів з оптимальним стилем самоорганізації діяльності.

Висока самоорганізація діяльності, яка характеризується здатністю до організації часу життя, цілеспрямованістю та наполегливістю у діяльності, властива викладачам з високою метакреативністю. Такі викладачі із задоволенням організують спільну творчу діяльність зі студентами, що забезпечується їх навичками самоорганізації. Також оптимальний стиль самоорганізації діяльності передбачає найвищі показники рефлексії мислення. Висока самоорганізація діяльності передбачає здатність до усвідомлення метамисленнєвих стратегій діяльності.

Найвищий рівень абнотивності та метакогнітивних знань встановлено у викладачів з контролюючим стилем самоорганізації. Відповідальні та завзяті у професійній діяльності викладачі цього типу більшою мірою здатні до організації спільного творчого процесу протягом навчальних занять зі студентами. Вони обізнані у засобах метакогнітивної діяльності. Цьому типу також властива висока металінгвістична компетентність, оскільки вони мають найвищі показники металінгвістичних здібностей та розуміння наукових текстів.

Ургентний стиль самоорганізації діяльності характеризується найвищими показниками метапам'яті. Викладачі з ургентною адикцією, яка

характерна для цього стилю самоорганізації, прагнуть навантажити на себе найбільшу кількість справ і все встигнути і для цього вони мають бути впевнені у повноцінному функціонуванні власної пам'яті. Тому метапам'ять у викладачів з ургентним стилем, цілком зрозуміло, характеризується найвищим рівнем розвитку.

Отже, стиль самоорганізації діяльності є важливою психологічною умовою становлення метакогнітивної компетентності викладачів і особливо позначається на таких її компонентах, як мнемічна рефлексія, метакогнітивна усвідомленість та рефлексія мислення. Можна зробити висновок, що стиль самоорганізації є предиктором найбільш рефлексивно насичених компонентів метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності вишу.

Розглянемо відмінності у рівні розвитку показників педагогічної рефлексивності у викладачів з різними стилями самоорганізації діяльності, подані у табл. 4.22.

Оптимальний стиль самоорганізації діяльності характеризується найвищим рівнем розвитку показників конативного, творчого, ціннісно-сміслового, афективного та фасилітативного компонентів педагогічної рефлексивності. Отже, поєднання високого рівня розвитку здатності до організації часу життя з цілеспрямованістю діяльності та орієнтацією на теперішнє у стилі самоорганізації викладачів сприяє більшій педагогічній рефлексивності, у той час як висока педагогічна рефлексивність також може сприяти становленню оптимального стилю самоорганізації викладачів.

Контролюючий стиль самоорганізації діяльності передбачає найвищі показники когнітивного компонента педагогічної рефлексивності. Високий рівень здатності до організації часу життя, схильність до ургентної залежності, здатність до планомірної та наполегливої діяльності властива викладачам, які є когнітивно рефлексивними.

Найнижчий рівень педагогічної рефлексивності властивий викладачам з низькою самоорганізацією діяльності. Отже, неспроможність викладачів

організувати свій час, тобто регламентувати власну діяльність та контролювати витрати часу на неї, характеризує їх низьку здатність до педагогічної рефлексивності.

Таблиця 4.22

**Середні показники педагогічної рефлексивності викладачів з
різними профілями самоорганізації діяльності**

Показники педагогічної рефлексивності	Групи досліджуваних за стилем педагогічного спілкування				Н
	Низька самоорганізація діяльності	Оптимальний стиль самоорганізації діяльності	Контролюючий стиль самоорганізації діяльності	Ургентний стиль самоорганізації діяльності	
Творчий	34,31± 6,67	41,77± 7,25	37,11± 6,06	37,59± 5,81	64,44
Фасилітативний	33,41± 6,39	40,73± 7,00	36,47± 6,10	37,05± 5,37	61,76
Когнітивний	25,58± 5,31	26,65± 5,31	29,32± 6,67	29,26± 6,17	25,75
Ціннісно-смисловий	16,79± 3,16	19,84± 3,43	18,09± 3,13	18,90± 3,18	46,29
Афективний	9,94± 2,61	12,74± 2,72	11,92± 2,71	12,44± 2,42	65,46
Конативний	48,83± 8,00	57,69± 9,62	52,64± 9,56	54,13± 7,64	41,41
Загальний показник	168,89± 25,84	199,44± 27,53	185,55± 23,83	189,40± 23,44	66,65

Висновки до четвертого розділу

1. Педагогічна рефлексивність розглядається як ключовий регулятивний компонент метакогнітивної компетентності викладача. Усі компоненти педагогічної рефлексивності виявляються у прямому зв'язку з рефлексивною

компетентністю у метапізнанні, а такі інструментальні за характером компоненти метакогнітивної компетентності, як метамнемічний та металінгвістичний, – передбачають високі показники лише за когнітивною складовою педагогічної рефлексивності.

2. Педагогічна рефлексивність розкривається через позитивні зв'язки з рольовою компетентністю, яка дозволяє викладачеві користуватись широким репертуаром професійних й соціальних ролей, із системною рефлексією, яка дозволяє викладачу об'єктивно оцінювати власні переваги та недоліки як професіонала, та із загальною рефлексивністю, що передбачає здатність до ситуативної, ретроспективної та перспективної рефлексії у діяльності педагога.

3. Стильові характеристики саморегуляції діяльності викладачів мають зв'язок з їх метакогнітивною компетентністю. Викладачі із залежним типом саморегуляції, які у власній діяльності керуються системою зовнішніх нагород й покарань, орієнтовані на вимоги керівництва в організації праці, поступаються рівнем метакогнітивної компетентності викладачам з автономним стилем саморегуляції, якому властивий інтерес до педагогічної діяльності, захопленість професією.

4. Стиль педагогічного мислення й метакогнітивна компетентність викладачів певною мірою взаємообумовлені. Стиль педагогічного мислення, представлений його надситуативним рівнем, який характеризує здатність до креативного й оригінального виходу із складних педагогічних ситуацій, передбачає вищий рівень метакогнітивної компетентності, ніж ситуативний рівень педагогічного мислення, за яким ефективним виявляється можливим вирішення лише стандартних проблемних ситуацій у навчально-виховному процесі у вищій школі.

5. З метою визначення ролі стилю педагогічного спілкування у становленні метакогнітивної компетентності було вивчено зв'язок комунікативних здібностей зі стильовими особливостями спілкування викладачів: високі комунікативні здібності більшою мірою властиві

педагогам з маніпулятивним та альтерцентричним стилями спілкування. Ці два стилі педагогічного спілкування також передбачають вищий рівень показників метакогнітивної усвідомленості, активності й рефлексії мислення, що може бути пояснено більшою вагою діалогічності порівняно з іншими стилями спілкування. Діалогічність, у свою чергу, передбачає високий рівень усіх показників метакогнітивної компетентності й педагогічної рефлексивності.

6. Високий рівень організаторських здібностей викладачів відповідає оптимальному стилю їх самоорганізації діяльності, якому, в свою чергу, властиві здатність до організації часу життя, цілеспрямованість й наполегливість у діяльності, передбачає найвищі показники метакогнітивних включеності у діяльність та активності. Найвищий рівень абнотивності, метакогнітивних знань й металінгвістичної компетентності встановлено у викладачів з контролюючим стилем самоорганізації, якому властива відповідальність, педантичність, планомірність й наполегливість у діяльності. Ургентний стиль самоорганізації діяльності характеризується найвищими показниками метапам'яті. Низький рівень самоорганізації діяльності характеризується найнижчими показниками метакогнітивної компетентності, що свідчить про те, що стиль самоорганізації діяльності може виступати предиктором розвитку метакогнітивної компетентності викладачів.

РОЗДІЛ V

РОЗВИТОК МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

5.1. Метакогнітивний досвід та регулятивно-стильові характеристики як передумови становлення метакогнітивної компетентності у майбутніх викладачів вищої школи

До цілей оволодіння навчально-професійної діяльності включається розвиток професійної компетентності взагалі і метакогнітивної компетентності зокрема. Магістерський освітньо-кваліфікаційний рівень передбачає оволодіння здатністю до викладацької діяльності. Тому у магістрантів як майбутніх викладачів вищої школи в процесі навчально-професійної діяльності має формуватись метакогнітивна компетентність як необхідний компонент компетентності суб'єкта педагогічної діяльності вищої школи. Якщо до структури метакогнітивної компетентності викладача вищої школи входять характеристики метакогнітивного досвіду, достатній рівень яких обумовлює успішне становлення метакогнітивних здатностей (метапам'яті, метамислення, метакреативності, металінгвістичних здібностей), то визначення рівня й можливостей розвитку метакогнітивної компетентності можливе через дослідження особливостей метакогнітивного досвіду в показниках метакогнітивної усвідомленості, метакогнітивних знань та метакогнітивної активності. Крім того, як показали результати нашого дослідження (подані у четвертому розділі), регулятивно-стильові характеристики є чинниками становлення метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності, а отже є значущими для визначення особливостей та можливостей розвитку метакогнітивної компетентності у магістрантів як майбутніх викладачів вищої школи. Тобто той, хто досяг достатнього рівня розвитку метакогнітивної усвідомленості, метакогнітивних знань, метакогнітивної активності та володіє такими

регулятивно-стильовими властивостями, які характеризують автономний стиль саморегуляції, є готовим до розвивальних впливів, які сприяють позитивній динаміці становлення метакогнітивних здатностей.

Виходячи із зазначених міркувань в діагностичний комплекс даного етапу дослідження було включено методики діагностики метакогнітивного досвіду (1 та 2 методики) та методики діагностики регулятивно-стильових характеристик (3 та 4 методики).

Метою даного етапу дослідження було визначення особливостей метакогнітивного досвіду та регулятивно-стильових характеристик майбутніх викладачів вищої школи як передумови розвитку метакогнітивної компетентності. Оскільки метакогнітивні здатності можуть розвиватись при наявності метакогнітивної усвідомленості, метакогнітивних знань та метакогнітивної активності як характеристик досвіду, розвинені метакогнітивні здатності можуть вдосконалюватись у процесі подальшого набуття метакогнітивного досвіду.

З метою визначення ключових мішеней у розвитку метакогнітивної компетентності майбутніх викладачів ми поставили завдання визначити їх психологічні особливості функціонування. Для діагностики метакогнітивного досвіду майбутніх викладачів вищої школи нами були використані такі методики:

1. Методика діагностики метакогнітивної усвідомленості (включеності у діяльність) (G. Schraw та R. S. Dennison в адаптації А. В. Карпова) [118] (опис методики подано у третьому розділі).

2. Методика діагностики самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності (М. М.Кашапов й Ю.В.Скворцова) [126] (опис методики подано у третьому розділі).

3. Опитувальник академічної саморегуляції (Р. М. Райан і Д. Р. Коннелл) [354]. Опитувальник містить 32 твердження, спрямованих на визначення рівня розвитку зовнішнього регулювання (екстринсивної або зовнішньої мотивації навчальної діяльності), інтроектованого регулювання,

ідентифікованого регулювання та власного спонукання (інтринсивної або внутрішньої мотивації).

4. *Методика діагностики мотиваційних стратегій учіння студентів (MSLQ)* (P. Pintrich, W. McKeachie [424] в адаптації Т. І. Доцевич) (додаток Д). Т. G. Duncan та W. J. McKeachie досліджуючи стратегії мотивації навчання студентів визначили, що стратегії мотивації та навчання є динамічним утворенням і контекстуально пов'язані між собою, підпорядковуючись контролю студента [127; 385]. Автори підкреслюють, що з курсом мотивація студентів змінюється, що призводить до змін стратегій навчання. Первинна версія опитувальника мотиваційних стратегій навчання (MSLQ) містила 81 пункт, що призначено для вимірювання мотиваційної спрямованості та її використання у різних стратегіях навчання студентів. На початку 1980-х рр. W. McKeachie та P. Pintrich у Мічиганському університеті почали розробку інструмента для оцінки мотивації студентів та стратегій учіння з метою допомогти студентам покращити результати навчання. Перші версії MSLQ були спрямовані на оцінку ефективності учіння для студентів коледжу. У 1986 р. автори почали офіційну розробку, а у 1991 р. було створено кінцеву версію опитувальника, який відображає соціальні, когнітивні та мотиваційні особливості саморегуляції навчання студентів. Авторська модель опитувальника передбачає вимірювання здатності до саморегуляції навчальної діяльності та роль метакогнітивних, мотиваційних та поведінкових факторів у процесі навчання.

Опитувальник складається з двох частин. Перша частина опитувальника (31 твердження) спрямована на визначення рівня та змісту мотивації навчання і названа авторами як «Мотиваційні стратегії». Перша шкала представлена декількома субшкалами: 1) внутрішня мотивація (Intrinsic Goal Orientation) – 4 пункти; 2) зовнішня мотивація (Extrinsic Goal Orientation) – 4 пункти; 3) цінність завдання (Task Value) – 6 пунктів; 4) самоконтроль навчальних переконань (Control of Learning Beliefs) – 4 пункти; 5) самоефективність навчання та продуктивність (Self-Efficacy for

Learning & Performance) – 8 пунктів; 6) навчальна екзаменаційна тривога (Test Anxiety) – 5 пунктів.

Друга шкала – «Стратегії учіння» – представлена 50 твердженнями за 9 субшкалами: 1) «Підготовка та повторення матеріалу» (Rehearsal) – 4 пункти; 2) «Ретельна розробка» (Elaboration) – 6 пунктів; 3) «Організація» (Organization) – 4 пункти; 4) «Критичне мислення» (Critical Thinking) – 5 пунктів; 5) «Метакогнітивна саморегуляція» (Metacognitive Self-Regulation) – 12 пунктів; 6) «Самоуправління часом й умовами навчання» (Time/Study Environmental Management) – 8 пунктів; 7) «Саморегуляція зусиль» (Effort Regulation) – 4 пункти; 8) «Взаємне навчання» (Peer Learning) – 3 пункти; 9) «Пошук допомоги» (Help Seeking) – 4 пункти.

Апробація опитувальника показала, що дана методика відповідає психометричним вимогам надійності та валідності щодо особистісних опитувальників. Так, психометричний показник надійності альфа Кронбаха складає 0,833. Ретестова надійність опитувальника знаходиться на рівні $r = 0,738$, що свідчить про його достатньо високу прогностичність. Дискримінативна валідність перевірялась визначенням кореляційних зв'язків показників шкал мотиваційних стратегій з показниками внутрішньої мотивації за методикою Райана – Коннелла, мотивації досягнень, мотивів навчальної діяльності студентів А.О. Реана, В.О. Якуніна, які виявилися статистично значущими на рівні $p < 0,01$.

Розглянемо результати діагностики рівня метакогнітивної компетентності особистості майбутніх викладачів, представлені на рис. 5.1.

З рис. 5.1 видно, що переважна кількість студентів-магістрантів виявляють середній рівень розвитку показників метакогнітивної компетентності, а саме: метакогнітивної усвідомленості (61%, розподіл досліджуваних відрізняється від рівномірного, $\chi^2_{\text{Емп}} = 85,88$), метакогнітивної активності (62%, $\chi^2_{\text{Емп}} = 64,95$), метакогнітивної обізнаності (59%, $\chi^2_{\text{Емп}} = 41,02$).

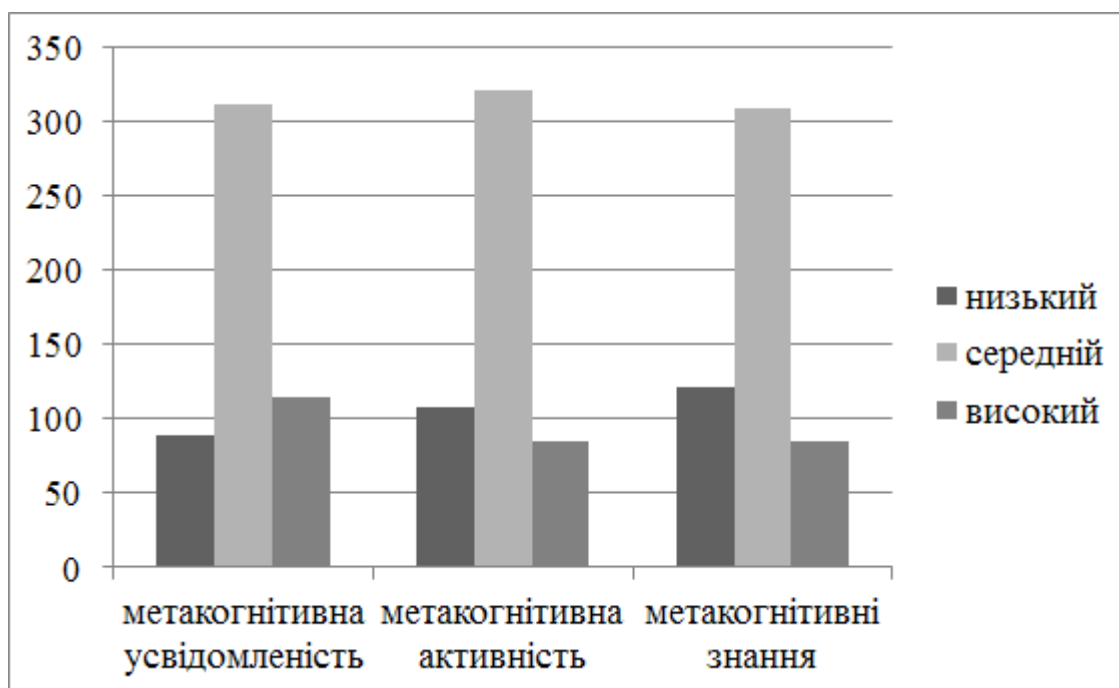


Рис. 5.1. Розподіл майбутніх викладачів за рівнем розвитку показників метакогнітивного досвіду:

Примітка: МУ – метакогнітивна усвідомленість (включеність у діяльність); МА – метакогнітивна активність; МЗ – метакогнітивні знання.

Встановлено, що переважна кількість студентів-магістрантів виявляють середній рівень розвитку показників мотиваційних стратегій (68%, $\chi^2_{\text{Емп}} = 142,41$) та стратегій учіння (65%, $\chi^2_{\text{Емп}} = 117,65$).

Таким чином, магістранти характеризуються помірними показниками метакогнітивної компетентності, яка виявляється у достатній здатності до усвідомлення власних метакогнітивних стратегій, переваг та недоліків когнітивної сфери, обмежень та можливостей пам'яті, уваги, мислення тощо; у помірній метакогнітивній активності, що виявляється у різній мірі активності у застосуванні метакогнітивних стратегій залежно від навчальної ситуації (під час підготовки до іспитів ця активність може збільшуватись); у помірному рівні метакогнітивної обізнаності, тобто задовільному рівні знань про власні когнітивні здатності та можливості; помірному рівні мотиваційних стратегій та стратегій учіння.

З рис. 5.2 видно, що існує зв'язок між показниками метакогнітивного досвіду майбутніх викладачів, причому ключовою структурною складовою

системи зв'язків метакогнітивної компетентності виявляється метакогнітивна усвідомленість, яка пов'язана із метакогнітивними знаннями (0,33, $p < 0,0001$) та метакогнітивною активністю (0,34, $p < 0,001$), інтринсивною мотивацією (0,36, $p < 0,0001$), а також мотиваційними стратегіями (0,21, $p < 0,0001$) та стратегіями навчання (0,19, $p < 0,0001$).



Рис. 5.2. Кореляційна плеяда показників метакогнітивного досвіду та регулятивно-стильових характеристик магістрантів

Отже, метакогнітивна усвідомленість, виступаючи включеністю особистості у моніторинг та регуляцію когнітивних процесів, передбачає високий рівень метакогнітивної обізнаності (знань про власні когнітивні процеси та засоби їх регуляції) та метакогнітивної активності (активне застосування метакогнітивних стратегій у навчальній діяльності), а також спрямованість на навчальну діяльність та застосування різних стратегій навчання. Також встановлено зв'язок між показниками стратегій навчання та метакогнітивних знань (0,21, $p < 0,0001$). Отже, чим більшим виявляється рівень обізнаності в процесах пізнання, тим ширшим виявляється діапазон метакогнітивних стратегій, що обирається суб'єктом навчання у різних навчальних ситуаціях.

Встановлено зв'язок між такими регулятивно-стильовими показниками, як мотиваційні стратегії учіння (провідними мотивами учіння студентів), та метакогнітивною активністю (0,22, $p < 0,0001$). Отже, сукупність

мотиваційних стратегій учіння, що мотивують студента до отримання навчально-професійної компетентності розкривається у метакогнітивній активності (активному застосуванні метакогнітивних стратегій учіння). Встановлено позитивний зв'язок між показниками інтринсивної мотивації та мотиваційними стратегіями ($0,35, p < 0,0001$). Отже, інтерес до занять, до майбутньої професійної діяльності передбачає використання різноманітних мотиваційних стратегій учіння.

Розглянемо результати інтеркореляційного аналізу за шкалою мотиваційних стратегій майбутніх викладачів, представлені на рис. 5.4.

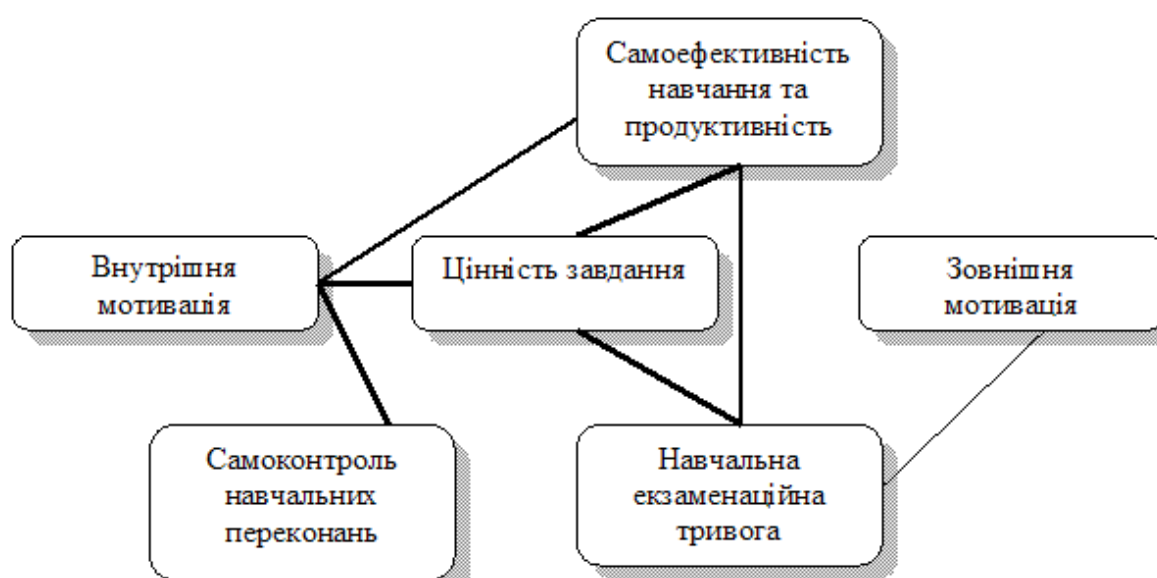


Рис. 5.3. Кореляційна плеяда стратегій учіння майбутніх викладачів

Примітка:

- — пряма кореляція на рівні значущості $p < 0,00001$;
- — пряма кореляція на рівні значущості $p < 0,0001$;
- — пряма кореляція на рівні значущості $p < 0,001$.

Встановлено, що показники внутрішньої мотивації пов'язані із показниками за субшкалами цінності завдання ($0,35, p < 0,00001$), самоефективності навчання та продуктивності ($0,31, p < 0,00001$), а також самоконтролю навчальних переконань ($0,43, p < 0,00001$). Отже, внутрішня мотивація виявляється ключовим параметром мотиваційних стратегій навчальної діяльності студентів. Встановлено статистично значущі зв'язки

між показниками цінності завдання та самоефективності завдання та продуктивності (0,38, $p < 0,00001$), навчальною екзаменаційною тривогою (0,36, $p < 0,00001$). Показник навчальної екзаменаційної тривоги, у свою чергу, пов'язаний із показниками самоефективності навчання і продуктивності (0,22, $p < 0,001$) та зовнішньою мотивацією (0,21, $p < 0,001$).

Розглянемо результати кореляційного аналізу інтеркореляційних зв'язків за шкалою стратегій учіння (рис. 5.5). Ключовим параметром стратегій учіння виявляється показник метакогнітивної саморегуляції, що пов'язаний із параметрами субшkal критичного мислення (0,23, $p < 0,001$), саморегуляції зусиль (0,19, $p < 0,001$), ретельної розробки (0,28, $p < 0,0001$), організації (0,20, $p < 0,001$), самоуправління часом та умовами навчання (0,14, $p < 0,01$), підготовки та повторення (0,16, $p < 0,01$).

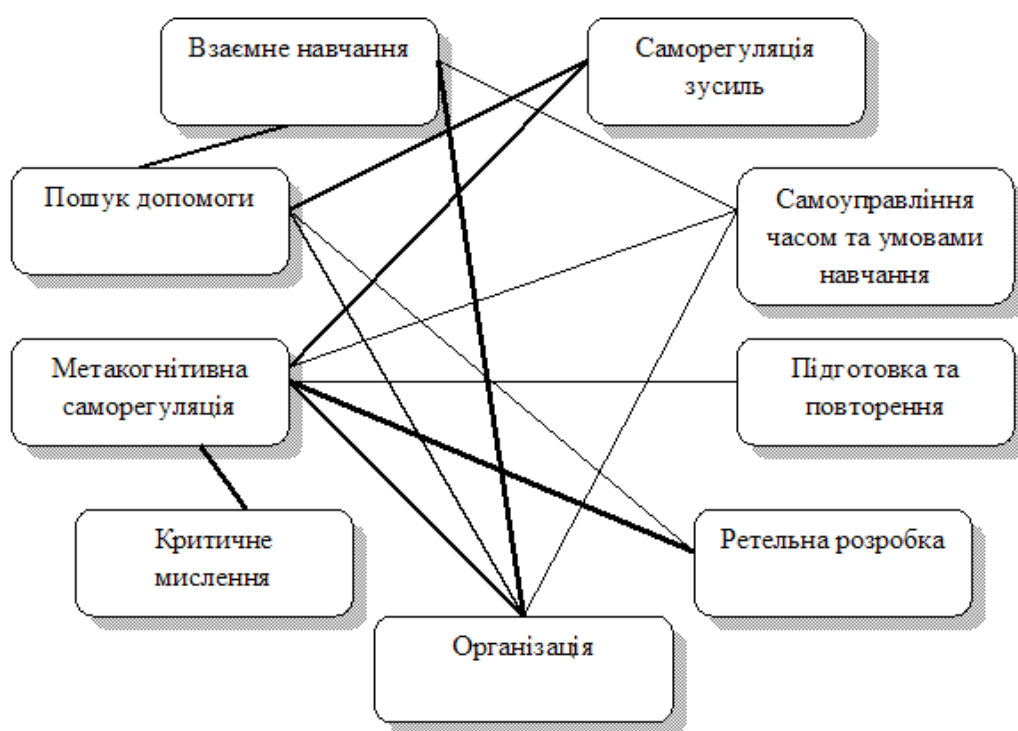


Рис. 5.4. Кореляційна плеяда стратегій учіння майбутніх викладачів

Примітка:

- – пряма кореляція на рівні значущості $p < 0,0001$;
- – пряма кореляція на рівні значущості $p < 0,001$;
- – пряма кореляція на рівні значущості $p < 0,01$.

Отже, регулятивно-стильові характеристики магістрантів ґрунтуються на структурних зв'язках навколо параметра метакогнітивної саморегуляції, сутність якої полягає у регуляції метакогнітивних стратегій, зокрема критичності мислення, власних навчальних зусиль, наполегливості та ретельності опрацювання матеріалу, навчальної самоорганізації, таймменеджментськими ресурсами та самоорганізацією умов навчання.

Такий показник стратегій учіння, як пошук допомоги виявляється пов'язаним із показниками взаємного навчання (0,21, $p < 0,001$), отже, потреба у навчальній допомозі реалізується у студентів через спільну підготовку до занять та іспитів; із показниками саморегуляції зусиль (0,20, $p < 0,001$), тому що адекватна самооцінка та саморегуляція навчальних зусиль обумовлює необхідність до звернення за допомогою до інших у критичних ситуаціях; із показниками організації (0,19, $p < 0,001$), оскільки організованість обумовлює своєчасне звернення за допомогою до інших; та показниками ретельної розробки (0,16, $p < 0,001$), отже, ті студенти, що прагнуть до сумлінного та ретельного виконання навчальних завдань, часто звертаються за допомогою до викладачів та одногрупників. Встановлено, що показники організації позитивно пов'язані із показниками взаємного навчання (0,22, $p < 0,0001$) та самоуправління часом і умовами навчання (0,15, $p < 0,001$). Отже, оптимальна організація власного навчально-професійного процесу передбачає здатність до співпраці з іншими та до управління власними темпоральними ресурсами й ресурсами умов навчання.

Із табл. 5.1 видно, що чоловіки характеризуються нижчими показниками метакогнітивного досвіду, окрім активності у навчально-стратегічних особливостях учіння. Жінки більшою мірою здатні до метакогнітивного усвідомлення та розвитку обізнаності. Навчальна діяльність жінок полімотивована, що дозволяє використовувати ширший репертуар стратегій учіння.

Таблиця 5.1

Середні показники параметрів метакогнітивного досвіду майбутніх викладачів

Показники	Студенти-магістранти		t-Стью-дента	p
	Чоловіки, n=271	Жінки, n=243		
Метакогнітивна усвідомленість	186,42±29,91	194,70±26,00	-3,59	<0,001
Метакогнітивні знання	13,69±4,91	15,06±4,29	-3,34	<0,001
Метакогнітивна активність	8,66±4,07	8,78±3,66	-0,35	>0,05

Розглянемо результати діагностики таких регулятивно-стильових характеристик, як академічна саморегуляція, представлені у табл. 5.2

Таблиця 5.2

Середні показники параметрів академічної регуляції майбутніх викладачів

Показники регуляції	Магістранти		t-Стью-дента	p
	Чоловіки, n=271	Жінки, n=243		
Внутрішнє спонукання (інтринсивна мотивація)	17,65±5,24	19,03±4,34	-3,22	0,001
Інтроектівана регуляція	21,68±4,35	22,07±3,97	-1,06	>0,05
Ідентифікована регуляція	17,70±4,80	16,68±4,76	2,40	0,05
Зовнішня регуляція (екстринсивна мотивація)	15,91±5,66	14,12±5,17	3,70	<0,001

Студентам-старшокурсникам більшою мірою характерна внутрішня мотивація навчальної діяльності, яка визначається як інтерес до змісту навчання та майбутньої професії, дівчата, у свою чергу, характеризуються вищими показниками внутрішньої мотивації, ніж представники чоловічої статі. Такі дані характеризують студенток як особистостей, що більш свідомо підійшли до вибору майбутньої професії, визначаються більшою готовністю до майбутньої педагогічної діяльності. Встановлено, що ідентифікована регуляція більшою мірою характерна для чоловіків, що можна пояснити більшим прагненням до ідентифікації себе із еталоном професійної діяльності – ідеальним педагогом, викладачем, що виступає для чоловіків авторитетом тощо. Зовнішня регуляція (екстринсивна мотивація) також більшою мірою властива юнакам, більш залежним від зовнішніх обставин у процесі навчальної діяльності.

Таким чином, як молодим жінкам, так і чоловікам, які оволодівають ступенем магістра і в майбутньому, можливо, будуть пов'язані з викладацькою діяльністю, властиві як характеристики автономного стилю (домінування внутрішньої та ідентифікованої мотивації), так і залежного стилю (перевага зовнішніх та інтроектованих мотивів навчальної діяльності) академічної саморегуляції. Жінки у більшій мірі керуються інтересом до навчання у власній навчальній діяльності, а чоловіки ідентифікацією себе з успішним еталоном, за якою стоїть кар'єрна мотивація.

Метакогнітивний досвід майбутніх викладачів вищої школи виявляється у зв'язку його компонентів (метакогнітивної усвідомленості, метакогнітивної активності та метакогнітивних знань) з регулятивно-стильовими характеристиками (інтринсивна мотивація навчання, мотиваційні стратегії (мотиватори) внутрішньої мотивації, навчальної екзаменаційної тривожності, самоефективності та таких стратегій учіння, як критичне мислення, метакогнітивна саморегуляція, самоуправління часом та умовами навчання).

5.2. Шляхи та засоби розвитку метакогнітивної компетентності

Програма психологічного супроводу розвитку метакогнітивної компетентності особистості майбутніх викладачів має передбачати три основні напрямки: перший спрямований на розвиток професійних компетентностей, другий – на формування рефлексивних процесів педагогічної діяльності і третій – на розвиток, власне, метакогнітивної компетентності.

Теоретичне обґрунтування зазначених напрямків психологічного супроводу подано у дослідженнях О.В. Ванновської, А.М. Веремчук, А.В.Карпова, О.В. Лазаревої, О.М. Патріної, О.В. Полуніної та інших.

Так, О.М. Патріна у моделі розвитку професійної педагогічної компетентності викладача вищої школи визначає такі стадії:

1) мотиваційна, спрямована на розвиток рефлексійно-оцінного компонента професійної педагогічної діяльності і передбачає формування у педагогів здатності до реалізації таких професійних функцій, як контрольнооцінна, мотиваційно-спонукальна та комунікативна (здійснення внутрішнього професійного діалогу);

2) змістовно-процесуальна, спрямована на розвиток когнітивного (гностична, інформаційна та системна функції професійної діяльності) та особистісно-смислового (емоційно-вольова та комунікативна функції (зовнішня комунікація) компонентів;

3) стадія індивідуалізації, спрямована на розвиток операційно-діяльнісного компонента професійної діяльності викладача (формування здатності до здійснення проектно-операційної, комунікативної (педагогічна комунікація) та контрольнооцінної функцій) [224].

О.В. Ванновською визначено критерії розвитку комунікативної компетентності викладача:

- 1) розвиток педагогічного мислення;
- 2) вільне володіння мовленням, розвиток таких особистісних

особливостей, як товариськість, емпатія, спонтанність тощо;

3) формування настановлень у сфері спілкування (ставлення до партнера по спілкуванню як до мети, а не засобу, інтерес до спілкування, терпіння, ставлення до спілкування як до діалогу) [46].

А.М. Веремчук пропонує модель процесу формування і розвитку професійної рефлексії майбутніх вчителів, яка включає продуктивне розв'язання таких алгоритмів:

- 1) актуалізацію потреби в особистісному і професійному самопізнанні;
- 2) оволодіння засобами самоаналізу і прийомами рефлексії;
- 3) формування установок на ціннісні стосунки, що визначають гуманістичну спрямованість педагогічної діяльності;
- 4) активне включення студента в навчальний процес з метою формування професійного досвіду;
- 5) формування досвіду метарефлексії в професійній діяльності;
- 6) формування потреби в професійному самовдосконаленні[51].

Процес формування професійної рефлексії у студентів передбачає: здійснення професійного самовизначення; організацію ефективної професійно-навчальної діяльності; створення рефлексивного середовища. Розвиток професійної рефлексії майбутнього вчителя іноземної мови має відбуватися з огляду на формування специфічних компонентів готовності до здійснення професійної діяльності мотиваційного, змістового та операційного.

Автором виокремлено етапи формування професійної рефлексії майбутнього вчителя: етап розвитку особистісної рефлексії; етап розвитку інтелектуальної рефлексії; етап розвитку метарефлексії.

А.М. Веремчук сформульовано критерії розвитку професійної рефлексії:

- а) сформованість способів і прийомів рефлексії як механізму особистісного та професійного самопізнання і саморозвитку;

- б) високий рівень активності студентів, обумовлений потребою в рефлексії;
- в) сформованість компонентів психологічної готовності майбутніх вчителів до професійної діяльності;
- г) задоволеність студентом собою в процесі встановлення відповідності «образу Я» і «образу професії»;
- д) позитивна динаміка особистісних змін майбутніх вчителів[51].

На думку О.В. Полуніної, досягнення належного рівня психологічної компетентності прискорюється за умови застосування спеціальних заходів, зокрема, у формі ділових і рольових ігор, завдань, спрямованих на розвиток рефлексивних механізмів, групових дискусій, моделювання конкретних ситуацій, складання психологічних характеристик, обговорення проблеми надійності й прогностичності тих чи інших психологічних засобів діагностики в контексті завдань педагогічної психології загалом, проблем вищої школи зокрема [235].

Розвиток метакогнітивної компетентності майбутніх викладачів передбачає впровадження метакогнітивних освітніх технологій у навчальну діяльність студентів. Метакогнітивні освітні технології розглядаються Ю.М.Кулюткіним та І.В. Муштавінською як ті, що формують інтелектуальні вміння та посилюють рефлексивні механізми в освітній діяльності, а також сприяють формуванню метапізнання та розвитку метакогнітивних здібностей [156; 208]. На думку авторів, до зазначених технологій належать діалогова взаємодія, розвиток критичного мислення, педагогічні майстерні, кейс-технології, метод проектів, дослідницькі технології та розвивальне навчання.

Успішність діяльності викладача визначається такою метакогнітивною здатністю, як уміння читати і розуміти наукові тексти. Дослідженням стратегій читання в рамках метакогнітивного підходу займалися Ю. А. Гусак, І. Чен, Шан-Мао Чан, Шен-Ху Хуанг, К. Кейн. Проблема розуміння наукових і навчальних текстів була розглянута Я.А.Мікком. Вивченню метакогнітивної регуляції розуміння наукових текстів присвячено дослідження О. В.

Лазаревої. Особливості метакогнітивної компетентності розглядалися такими вченими, як А.В. Карпов, М.М. Кашапов, Ю.В.Скворцова.

Метою і результатом читання є розуміння прочитаного тексту. У психології розуміння розглядається як опосередкований аналітико-синтетичний процес, який включає в себе виділення «сміслових віх» і об'єднання їх у єдине ціле (А.А. Смирнов, А.Н. Соколов), як «процес мислення, спрямований на виконання завдань, що стоять перед особистістю» (Г.С. Костюк), розуміння як осмислення продуктів опосередкованого й узагальненого відображення зв'язків, процес і ефект пізнавальних процесів (Л.П. Доблаєв). В.І. Нароліною відзначено, що в результаті розумової переробки текстової інформації у читача відбувається утворення деякої моделі тексту, яка являє собою скомпресовану до «тематичних смислових точок» тематичну освіту або сенс сприйнятого [211].

О.В. Лазаревою були виділені функції метакогнітивних стратегій у процесі розуміння наукового тексту, а саме:

1) на етапі «передчитання» метакогнітивні стратегії планування передбачають реалізацію таких функцій, як визначення етапів роботи з текстом, тривалості роботи з текстом, прогнозування можливих труднощів, вибір релевантних стратегій розуміння, залучення фонових знань, визначення цілей розуміння тексту і показників, на основі яких згодом здійснюється спостереження за результативними і процесуальними характеристиками розуміння тексту, за просуванням у засвоєнні й розумінні інформації;

2) на етапі «читання» метакогнітивні стратегії управління інформацією, моніторингу, виправлення помилок виконують такі функції, як поточна оцінка правильності розуміння, виявлення суперечливої інформації та помилкових висновків, контроль, активізація пізнавальних процесів і когнітивних стратегій, поточний контроль досягнення мети і результату розуміння, оцінка ефективності застосовуваних стратегій, прийняття рішення про необхідність зміни плану роботи;

3) на етапі «постчитання» метакогнітивна стратегія оцінки виконує

функції визначення необхідності корекції результату, виправлення помилок у розумінні тексту після виконання завдання, активізації та залучення фонових знань, включення нових знань у досвід, оцінки ефективності використаних когнітивних стратегій, винесення судження про доцільність їх використання в майбутньому, вираження ставлення до себе як до суб'єкта розуміння [164].

Під стратегіями читання Ю.А. Гусак розуміє сплановану лінію дій/ модель поведінки, яку індивід обирає відповідно до комунікативної мети читання. Автор підкреслює, що стратегіями читання виступають мовні засоби (техніки, які використовує читач для успішного читання) виконання комунікативного завдання читання. Ю.А. Гусак виділяє когнітивні, метакогнітивні та соціально-афективні стратегії читання, які функціонують завдяки процесу рефлексії, що включає процес саморозуміння і сприяє зміні моделей поведінки і ходу думки[78]. Г.І. Богін розглядає рефлексію як діяльність над власним досвідом, яка є джерелом нового досвіду. У процесі читання завдяки рефлексії читач через мовний та мовленнєвий досвід, уявлення і категорії предметно-практичної діяльності проникає у зміст тексту, досягає його розуміння [32].

На думку Г.А. Кузнецової, у процесі формування стратегічної компетенції в читанні беруть участь компенсаційні, метакогнітивні і когнітивні стратегії читання, екстралінгвістичні засоби, візуальні опори, слова-сигнали, стиль автентичного тексту, а також дії антиципації та процесу рефлексії, останній є основоположним при відборі текстового матеріалу для формування стратегічної компетенції в читанні [150].

Ю.А. Гусаком визначені метакогнітивні стратегії, які реалізуються в процесі читання:

- 1) стратегія планування та організації навчання, яка передбачає вгадування ключових положень досліджуваного матеріалу, і визначення організаційних цілей; постановка організаційних цілей, у свою чергу, може супроводжуватися розмірковуванням вголос, складання списку завдань і складання графіка читання на наступний день;

- 2) стратегія функціонального планування полягає в плануванні системи дій для виконання певного завдання читання;
- 3) стратегія вибіркової або спрямованої уваги дозволяє при читанні звертати увагу на певні текстові сигнали (наприклад: ключові слова, написання слова з великої літери, знаки, виділені курсивом пропозиції);
- 4) стратегія самоврядування забезпечує створення умов для ефективного виконання завдання;
- 5) моніторинг/самоконтроль передбачає відстеження правильності виконання діяльності читання за допомогою передтекстових питань і контрольних листків після читання, допомагає налаштуватися на моніторинг своєї діяльності;
- 6) ідентифікація проблеми допомагає визначити ті труднощі, які потрібно вирішити, щоб досягти успішного виконання завдання (до таких труднощів належать незнайомі слова, нова наукова проблема, нерозуміння основної думки тексту, неприйняття думки автора і т. д.);
- 7) оцінка/самооцінка, метою якої є перевірка правильності виконання завдання за заданим параметром (ведення щоденника прогресу, самооцінка роботи з книгою);
- 8) самоусвідомлення допомагає усвідомлювати і визначати свій стиль читання, слабкі і сильні сторони у процесі читання;
- 9) стратегія усвідомлення предмета як об'єкта вивчення, пов'язана зі знанням мови, лінгвістикою, психолінгвістикою;
- 10) усвідомлення мови як об'єкта вивчення – формування уявлення про мови як про систему, її форму (усну та письмову), мовленнєві уміння [78].

На наш погляд, метакогнітивні стратегії, що використовуються в процесі читання, обумовлені метакогнітивним досвідом і компетентністю особистості. Складовими метакогнітивної компетентності особистості викладача вищої школи є абнотивність, метакогнітивна усвідомленість, метакогнітивна активність, метакогнітивні знання.

D. J. Hacker і Н. J. Hartman описано основні навички, сформовані програмою «Рефлексивний асистент», принципи якої є основою рефлексивного блоку нашої розвивальної програми:

- 1) усвідомлення власного рівня розуміння завдання передбачає формування суджень суб'єкта про рівень і повноту свого розуміння цілей і умов завдання (читання);
- 2) усвідомлення власних інтелектуальних можливостей та обмежень щодо завдання;
- 3) усвідомлення вже накопичених знань і досвіду передбачає здатність співвідносити попередній досвід з вимогою нової ситуації, знаходити схожість між характеристиками актуального завдання і завдань, які були успішно вирішені в минулому;
- 4) регуляція попередніх знань і досвіду передбачає здатність використовувати наявні знання та досвід для самонавчання, відкриття нових шляхів вирішення;
- 5) регуляція стратегій заснована на здатності «підбирати» стратегії під завдання;
- 6) регуляція дій (планування, поетапна робота, корегування планів) включає здатність планувати і ставити цілі, підбирати оптимальні стратегії їх досягнення, передбачення варіантів розвитку подій у ході вирішення проблемної ситуації;
- 7) оцінювання кожного етапу рішення полягає у співвіднесенні кожного пройденого етапу з планом і кінцевою метою суб'єкта пізнавальної діяльності;
- 8) оцінка ефективності обраних стратегій полягає у формуванні суб'єктивного судження про успішність вирішення завдання і цінності цього досвіду в плані навчання[394; 397].

Проблемою розвитку здатності до ефективного читання та розуміння тексту займалися чимало зарубіжних вчених. Так, у дослідженнях С.Хозенфельд процедура «мислення вголос» пов'язана зі здатністю

оперативної пам'яті утримувати прочитаний матеріал з розумінням довгих, складнопідрядних речень, зі схильністю пропускати несуттєві або менш важливі слова в тексті, позитивною самооцінкою як читача [400].

У дослідженнях Р. L. Carrell, L. Gajdusek, T. Wise чотири характеристики у використанні стратегій були знайдені для диференціювання більш успішних з менш успішними читачами: інтеграція, визнання аспектів структури тексту, використання загальних знань, особистого досвіду, асоціативного мислення, рефлексії [374].

Досить популярною в метакогнітивній психології є техніка SQ3R (Survey, Question, Read, Recall и Review), суть якої полягає в первісній оперативній оцінці тексту, його цілей, постановці питань про користь тексту, читанні, надалі пригадуванні ключових ідей тексту і його обговоренні з іншими людьми. J. Vaughan та T. Estes був запропонований метод «Інсерт» (вставка – ефективне читання, I – інтерактивна, N – зазначити, S – система, E – ефективна, R – читання, T – мислення), який передбачає наявність декількох (зазвичай чотирьох) маркерів (умовних позначок) із фіксованими значеннями, в результаті чого процес читання стає активним, актуалізується розуміння прочитаного [448].

А.В. Карповим та І.М. Скітяєвою було визначено основні принципи метакогнітивного навчання, а саме:

1. Межі навчального впливу повинні задаватися насамперед генетично детермінованим рівнем розвитку рефлексивних функцій суб'єкта. Це обумовлено тим, що рефлексія виступає основним механізмом міжрівневого переходу в ієрархічній структурі метакогнітивних процесів.

2. Формування метакогнітивних стратегій кожного рівня складності має здійснюватися з опорою на регулятивні процеси більш низького рівня.

3. При формуванні метакогнітивних стратегій необхідно враховувати нерівномірність і гетерохронність їх засвоєння, закріплення і генералізацію.

4. Ефективність формування метакогнітивних стратегій загалом залежить від включеності суб'єкта в індивідуальну/спільну діяльність,

структуровану таким чином, що її реалізація вимагає розгортання регулятивних метапроцесів.

5. При формуванні метакогнітивної поведінки особливе значення має послідовність і системність навчальних впливів [118].

На думку авторів, кожному рівню метакогнітивної обдарованості відповідає певний спектр метапізнавальних стратегій і навичок, які можуть бути цілеспрямовано сформовані в ході системних навчальних впливів.

Одна з перших програм формування метакогнітивної стратегії належить К. Dirkes, у якій було виділено такі основні метакогнітивні стратегії, що підлягають формуванню:

- 1) зіставлення інформації, що надходить з уже існуючої в досвід;
- 2) підбір і підсумковий вибір оптимальних для даного завдання стратегій мислення;
- 3) планування, моніторинг та оцінка процесу мислення [382].

На думку автора, основною метою освіти має стати розвиток метакогнітивних навичок, репертуару розумових стратегій і способів їх застосування, що дозволить індивіду бути більш адаптивним. Метакогнітивна поведінка виявляється затребуваною в тих життєвих ситуаціях, коли звичайні способи вирішення ситуації виявляються неефективними. На підставі результатів своїх досліджень К. Dirkes розробив стратегії формування метакогнітивної поведінки:

1) чіткий поділ відомого і невідомого в проблемних ситуаціях. Досліджуючи якусь проблему, необхідно чітко розподіляти всю інформацію на ту, якою суб'єкт володіє, і ту, яку необхідно отримати для вирішення (спочатку це рекомендується робити письмово). У ході вирішення обидві категорії інформації слід доповнювати та уточнювати.

2) вербалізація процесу мислення. Ця стратегія дозволяє відпрацювати вміння «говорити про мислення», вербально позначати його етапи, труднощі, результати та розумові стратегії. Два основних прийоми формування цього вміння – демонстрація мислення вголос, мислення про

мислення і дискусії про особливості мислення при вирішенні різного роду завдань. Ефективним є також «парне» вирішення завдань, коли один з тих, хто вирішує, розмірковує вголос, а його партнер ставить уточнюючі запитання, резюмує, коментує хід мислення, направляючи його в правильне русло.

3) ведення «щоденника мислення». Ще один спосіб розвитку метамислення – ведення журналу, в якому записуються міркування про власне мислення, його основи, труднощі, які виникають при вирішенні різних завдань, способи їх подолання тощо.

4) планування та саморегуляція мислення. Метакогнітивне навчання має передбачати організацію, планування і регуляцію свого мислення в процесі навчання. На думку автора, суто зовнішнє, директивне управління навчанням пригнічує процеси саморегуляції пізнавальних процесів. Слід навчатись планувати навчальні заходи – їх частоту, тривалість, обсяг матеріалу, для того щоб вчасно й успішно вирішувати поставлені завдання.

5) формулювання стратегій мислення. Цей метод включає три етапи: вирішення завдання з відстеженням тих процесів, думок і почуттів, які супроводжують рішення; узагальнення, класифікація отриманої інформації і первинне формулювання стратегій; остаточне формулювання і операціоналізація способів мислення.

6) самооцінювання ефективності мислення, яке має бути диференційованим і спиратися на вироблені заздалегідь критерії оцінки[382].

До технологій розвитку метакогнітивної компетентності також належить освітня програма «Knowledge Wave», в основі якої лежить поняття ефективності навчального метакогнітивного середовища, яке дозволяє розвивати навички регуляції мислення. Зазначена модель визначає роль педагога у створенні такого середовища, яке полягає у здатності формування метакогнітивних стратегій через їх опис, оцінку і цілеспрямоване моделювання. При цьому навички метапізнання мають бути частиною професійного багажу педагога, легко експлікуватись і використовуватись при

роботі у навчальній групі. Вирішення завдань і здійснення досліджень у галузі знань, як вважають представники цього напрямку, відкриває широкі можливості для розвитку метакогнітивних навичок; необхідно лише змістити фокус уваги учнів на те, якими способами і за допомогою яких розумових стратегій досягається той чи інший результат. Метою навчання у метакогнітивному середовищі є розуміння учнями того, що здатність гнучко використовувати різні стратегії мислення покращує результативність навчання в будь-якій області знань. Результатом навчання виступає особистість з високим рівнем розвитку метакогнітивних навичок, яка здатна відстежувати і регулювати свої метакогнітивні здібності, можливості отримувати інформацію та комунікативні стратегії, закономірності та способи критичного мислення, які є механізмами, завдяки яким корегуються цінності і норми, закріплені в культурі, а також релігійні погляди, що спотворюють сприйняту інформацію.

Для того щоб рефлексувати власні метакогнітивні навички, відповідно до розглянутої програми, необхідна здатність ставити під сумнів адекватність сприйняття реальності і знання про неї. Суб'єкт повинен знати, які питання «запускають» критичне мислення і не дають сприймати як догму яку-небудь інформацію або чужу думку. За допомогою метакогнітивних процесів «вхідна» інформація може бути приєднана до вже існуючих концептуальних ментальних моделей. Оновлені і реструктуровані моделі розуміння можуть згодом приводити до творчих відкриттів у процесі взаємодії зі світом.

Таким чином, освітня програма «Knowledge Wave» спрямована на навчання в збагаченому інформаційному середовищі і формування у магістрантів когнітивних навичок і технологій, за допомогою яких вони зможуть регулювати хід власного мислення, відкривати нове і постійно навчатися.

У моделі розвитку метакогнітивної компетентності особистості Школи конструктивного навчання вирішується завдання з формування метакогнітивного підходу до навчання у студентів вищих навчальних

закладів. На думку авторів програми, отримання вищої професійної освіти відрізняється від директивного навчання і змістовно, і стратегічно [121].

Згідно з моделлю Школи конструктивного навчання студент включається в якісно інший тип діяльності, який передбачає здатність вирішувати складні завдання, що вимагають багаторівневого аналізу, узагальнення та класифікації навчального матеріалу, обґрунтування теоретичних конструктів, цілеспрямованого збору інформації. Тому невід'ємною частиною навчання стає накопичення досвіду з використання метакогнітивних стратегій. Основним завданням, яке ставлять перед собою автори програми, виступає створення «метакогнітивного контексту» навчання.

Як першорядні метакогнітивні навички, які суттєво підвищують ефективність навчання, на думку G. Schraw і D. Moshman, є здатність розподіляти увагу, здатність до метакогнітивного контролю і сензитивності до неоднозначної і суперечливої інформації. На думку авторів, практичне застосування саме цих стратегій підвищує академічну успішність загалом. Таким чином, основними принципами зазначеного підходу є активність, дослідницька позиція і саморегуляція в процесі пізнання [440].

Однією з форм організації метакогнітивного навчання в межах конструктивізму є «метакогнітивна дискусія», яка полягає в аналізі процесу і стратегій навчання в групах. Іншою формою навчання є практикум, що включає спеціальні завдання, що вимагають для свого вирішення метакогнітивних навичок. Практикум включає спеціальні вправи на розвиток окремих метапроцесів, наприклад, метамнемічних стратегій. Завдання практикуму побудовані таким чином, що з необхідністю припускають розгортання регулятивного плану діяльності (наприклад, визначення проблеми в новому контексті, цілеспрямований пошук та актуалізація інформації й зіставлення її з вимогами та умовами завдання, практичне застосування рішення).

У Школі конструктивного навчання сформульовано низку принципів,

на яких має базуватися ефективне метакогнітивне навчання:

- включення метакогнітивних дискусій у реальний навчальний контекст;
- урахування при формуванні метакогнітивних навичок загальної пізнавальної спрямованості суб'єкта (технічної, гуманітарної або природничо-наукової);
- узгодженість методів навчання і вправ для досягнення ефекту їх взаємопосилення;
- різноманітність форм і методів навчання;
- врахування минулого досвіду й індивідуально-типологічних особливостей учнів;
- максимальна вербалізація й рефлексування процесу навчання на базі перерахованих принципів була вибудована схема метакогнітивного навчання, що складається з восьми послідовних етапів. На першому етапі відбувається операціоналізація конструкту «метакогніція», відбувається усвідомлення того, що представлене завдання вимагає особливих метакогнітивних навичок, наприклад, планування процесу розв'язання, прогнозування результату, саморегуляції тощо. На другому етапі створюється проблемне навчальне середовище, розглядаються кілька позицій учня стосовно завдання, усвідомлюються і максимально враховуються зовнішні умови та доступні ресурси. На третьому етапі відбувається власне вирішення завдання, при цьому аналізуються всі дії суб'єкта. Оцінка ефективності вирішення є четвертим етапом, у випадку коли оцінка негативна, на п'ятому етапі втручається викладач, пропонує загальний сценарій вирішення й аналізує ефективність кожної з використаних стратегій вирішення. На шостому етапі пропонується серія завдань, що припускає перенесення отриманих на перших етапах навичок у більш широкий контекст. Якщо перенесення не відбувається, продовжується спільний аналіз метакогнітивних стратегій до їх повного розуміння. Сьомий етап представлений рефлексією й експлікацією процесу перенесення

метакогнітивних навичок. Останній, восьмий етап, полягає в практичному застосуванні отриманих навичок при вирішенні професійних завдань та аналізі їх ефективності. Ця структура навчання дозволяє, на думку авторів, зробити його більш системним і послідовним, а отже, і більш ефективним [118].

Програма «Рефлексивний асистент», охарактеризована А.В. Карповим, є першою визнаною комп'ютерною програмою метакогнітивного навчання, що виключає спільну діяльність і спілкування учасників програми як між собою, так і з викладачем [118]. Створення цієї програми дало можливість відповісти на одвічне питання дослідників метакогнітивізму про можливість формування метакогнітивних функцій у суб'єкта в ході індивідуального розвитку, про можливості навчання через формування метакогнітивних навичок поліпшити результати навчальної діяльності (W. Hacker, R. Hartman [395; 396]). Оскільки метакогнітивні навички підвищують ефективність розв'язання різного роду логічних, математичних і комбінаторних задач, завдяки методиці «Рефлексивний асистент» суб'єкту навчальної діяльності можна розв'язати низку математичних та логічних задач через надану компютерною програмою проблематизацію – досліджуваному ставляться запитання про цілі, які він перед собою ставить, альтернативні варіанти вирішення, способи вибору стратегій і відстеження ходу рішення та оцінки власної діяльності. Метою цих питань є актуалізація і розвиток 8 основних метакогнітивних навичок, до яких належать:

1. Усвідомлення власного рівня розуміння завдання, що включає судження суб'єкта про рівень і повноту свого розуміння цілей і умов завдання.

2. Усвідомлення власних інтелектуальних можливостей та обмежень, що передбачає усвідомлення власних можливостей стосовно задачі.

3. Усвідомлення вже накопичених знань і досвіду як здатність співвідносити попередній досвід з вимогою нової ситуації, знаходити схожість між характеристиками нових завдань і завдань, які були успішно

розв'язані в минулому.

4. Регуляція попередніх знань і досвіду як здатність використовувати наявні знання та досвід для самонавчання, відкриття нових шляхів вирішення задач.

5. Регуляція стратегій як здатність «підбирати» стратегії під задачу.

6. Регуляція дій (планування, проходження етапів, корегування планів) як здатність планувати і ставити цілі, підбирати оптимальні стратегії їх досягнення, передбачення варіантів розвитку подій у ході вирішення проблемної ситуації.

7. Оцінювання кожного етапу рішення, що передбачає співвіднесення кожного пройденого етапу з планом і кінцевою метою суб'єкта.

8. Оцінка ефективності стратегій як здатність до формування суб'єктивного судження про успішність виконання завдання і цінності цього досвіду в плані навчання [118].

Застосування програми доводить, що у процесі навчальної діяльності підвищення рівня обізнаності в конкретній галузі знання повинно бути доповнене тренуванням метакогнітивних навичок.

D. Seamster описано ієрархічну структуру метакогнітивних умінь, що підлягають цілеспрямованому формуванню. До метакогнітивних умінь автором віднесено:

1. Автоматизовані навички, що мають статус умовних рефлексів і припускають мінімальний рівень когнітивної включеності. Методом їх дослідження виступає штучна деавтоматизація і словесний самозвіт.

2. Процесуальні навички є базисом когнітивно-стильових характеристик і являють собою стійкі поєднання фізичних і розумових дій, які здійснюються за схемою стимул-реакція ($S \rightarrow R$).

3. Репрезентативні навички – основа побудови ментальних моделей реальності на підставі вибору та об'єднання різних ментальних репрезентацій. Методами дослідження цих навичок виступають методики ранжування та сортування об'єктів, завдання на встановлення відносин між

об'єктами.

4. Вибір альтернатив активності (прийняття рішень). Найбільш ефективними методами дослідження навичок даного рівня виступають методи структурованого інтерв'ю в ситуаціях вибору різної міри складності.

5. Метакогнітивні стратегії – навички найвищого рівня складності, основними функціями яких є інтеграція навичок нижчого рівня та саморегуляція і самооцінювання процесу пізнання. Як методи вивчення стратегій цього рівня пропонуються контент-аналіз комунікації та групова рефлексія діяльності[441].

Автором також наведено настановлення «продуктивного мислення», до яких належать: установка «широко мислити», дослідницька позиція стосовно світу, установка на побудову пояснень та інтерпретацій явищ реальності, установка на ретельність роздумів, планування та створення стратегій процесу дослідження середовища, установка знаходити й оцінювати причини явищ і подій, установка на метапізнання.

У межах проекту «Елітаріум» сформульований перелік правил метапізнання, необхідних для досягнення особистістю успішності пізнавальної та професійної діяльності. Наведемо деякі з них.

По-перше, при вивченні матеріалу необхідно знайти його сенс, оскільки для найбільш ефективного використання пам'яті суб'єкт навчальної діяльності повинен активно виділяти смислову сторону матеріалу. Окрім цього, суб'єкт навчальної діяльності має не тільки пасивно кодувати інформацію, що надходить, але й активно шукати складні зв'язки в матеріалі і переструктурувати його.

По-друге, доцільним є використання стратегій метапам'яті, що мінімізують обсяг матеріалу, який запам'ятовується. Стратегічним є повторне відтворення тільки того матеріалу, який потрібно запам'ятати (без надмірних даних щодо каналу прийому інформації), необхідним є укрупнення одиниць інформації.

Третьою стратегією є аналіз короткого змісту теми.

Четвертою авторами називається віддалення часу для вільного відтворення матеріалу (якщо стався збій при згадуванні, слід переглянути асоціативні зв'язки, подумки проаналізувавши, які факти могли стосуватися шуканого сліду в пам'яті).

П'ятою стратегією є звернення до ефективних моделей з тими ж рисами, що й у потрібної навички. Наприклад, вивчення програм, написаних досвідченими програмістами, для освоєння методики і стилю програмування.

По-шосте, пошук зворотного зв'язку про результат. Зворотний зв'язок має забезпечувати негайну інформацію про результати, поки ще свіжим у пам'яті є контекст і підхід до вирішення даного завдання.

Авторами зазначається, що складні цілі інструктування можуть бути розбиті на безліч більш простих і зрозумілих цілеспрямованих дій:

- забезпечення попереднього аналізу та перевірки досягнення цілей;
- визначення структури цілей для даної задачі;
- формулювання послідовного наближення до досягнення цілей діяльності;
- підтримка пізнавального інтересу до задачі навчання;
- забезпечення негайного надходження сигналів про помилки;
- уникання змін вимог у процесі навчання;
- підтримка стану активної долі Я-суб'єкта в навчанні;
- забезпечення реального контексту при інструктуванні;
- заохочення використання універсальних процедур і стратегій вирішення завдань;
- оцінка завдання навчання як завдання формування базових правил вирішення завдань;
- досягнення високої якості відстеження виконуваних операцій;
- чергування складових когнітивної навички при її тренуванні;
- тренування когнітивних навичок має проводитися зі швидкістю, що вимагає помірного напруження;

- управління часом при організації навчання;
- налаштування джерела інформації під когнітивні особливості суб'єкта;
- допущення можливості виправлення помилок;
- звільнення досліджуваного матеріалу від несуттєвої інформації;
- уникання подачі інформації в абстрактній формі, використання конкретних даних[441].

L. Oxford було наведено перелік вимог до навчання метакогнітивним стратегіям:

- 1) стратегії мають цілком базуватися на установках, переконаннях і потребах суб'єкта;
- 2) сформовані в конкретний момент часу стратегії повинні поєднуватися й об'єднуватися в комплекси і при цьому відповідати стильовим пізнавальним характеристикам суб'єкта;
- 3) тренування стратегій має здійснюватися по можливості в рамках провідної діяльності суб'єкта і протягом досить тривалого часу;
- 4) суб'єкт навчання має отримати можливість якомога частіше тренувати метакогнітивні стратегії в різних життєвих ситуаціях;
- 5) при навчанні стратегіям слід використовувати вербальний, візуальний матеріал і рухову активність для того, щоб навчання здійснювалося в рамках усіх репрезентативних систем;
- 6) усі емоційні стани, що супроводжують метакогнітивне навчання (тривога, інтерес, прийняття або відкидання матеріалу тощо) мають бути осмислені та опрацьовані;
- 7) навчання повинно бути експліцитним і адаптованим до інтелектуальних можливостей суб'єкта;
- 8) навчати слід насамперед універсальним стратегіям, що легко переносяться на широкий спектр проблемних ситуацій;
- 9) важливо навчити суб'єкта самостійно оцінювати ефективність застосування тих чи інших стратегій у різних ситуаціях, а також власний

прогрес в оволодінні метакогнітивними навичками [419].

Означені вище програми мають такі спільні риси: усі вони будуються цілеспрямовано «під завдання» навчальної діяльності і спрямовані на навчання метакогнітивним навичкам щодо невисокого рівня складності. Мета програм полягає у поліпшенні академічних досягнень, навчанні моніторингу процесу вирішення завдань, підвищенні рівня професійної компетентності за рахунок метакогнітивної реорганізації досвіду і знань індивіда. Такі цілі є досяжними для більшості студентів у зв'язку з тим, що в процесі навчання формуються регулятивні навички метамислення та метапам'яті, які виконують регулятивні функції стосовно первинних аналітичних процесів. Завдяки цим метакогнітивним процесам формуються й інтегральні процеси: цілепокладання, планування, прогнозування тощо. При цьому метакогнітивні процеси більш високого рівня складності залишаються за межами представлених освітніх програм.

Окремим напрямком психолого-педагогічного супроводу формування метакогнітивної компетентності особистості майбутніх викладачів є розвиток метапам'яті. Аналіз наукової літератури з проблем метакогнітивізму показав, що розвиток метапам'яті не є стихійним процесом, а потребує цілеспрямованого впливу. Дослідження зарубіжних вчених показують, що оптимальний розвиток процесів метапам'яті супроводжується підвищенням загальної академічної успішності студентів [363].

Є.Ю. Савіним також було підкреслено, що студенти з менш розвинутими процесами метапам'яті є менш академічно успішними, аніж їх однолітки з вищим рівнем розвитку цих процесів [260]. J. D. Bransford визначив, що академічно успішні учні самі визначають та усвідомлюють, що їм потрібно вивчити чи зробити для того, щоб продемонструвати високий результат з дисципліни; такі студенти ефективніше оцінюють, наскільки добре розуміють матеріал і краще володіють ним; вони частіше ставлять уточнювальні запитання і більш ефективно планують власну навчальну діяльність. Дії студентів з розвинутою метапам'яттю цілком відрізняються

від пасивного сприймання конкретної інформації. Дослідження J. D. Bransford привертає увагу до важливості активного засвоєння навчального матеріалу. На відміну від академічно неуспішних учнів, успішні студенти усвідомлюють, коли вони розуміють матеріал, а коли ні, розуміють, що їм потрібно зробити, щоб полегшити собі завдання оволодіння знаннями. Автором доведено, що метакогнітивні процеси дозволяють студенту слідкувати за тим, що і як він вивчає, зокрема, успішні учні можуть автоматично пов'язати нову інформацію з тією, що була ними вже засвоєна. Автор зазначає, що додаткова організація інформації за допомогою певних методів допомагає краще її розуміти, тому елементарне обдумування про можливе використання нового матеріалу підвищує продуктивність його засвоєння [369].

Р. Н. Winne та А. F. Hadwin у своєму дослідженні показали, що студенти коледжу, які мають проблеми з навчанням, підходять до виконання завдань інакше, ніж ті, хто має вищі навчальні результати. Під час засвоєння навчального матеріалу вони опрацьовують його швидко та бездумно, не зупиняючись на проблемних аспектах; не помічають, коли щось залишається незрозумілим, і не перечитують ще раз складні розділи. Успішні студенти, навпаки, концентрували увагу на ускладненнях, аналізували та активно опрацьовували навчальні матеріали. Дослідники виявили, що показники невстигаючих студентів можна покращити, якщо навчити їх упорядковувати матеріал, слідкувати за тим, що вони розуміють і що не розуміють та цілеспрямовано допомагати аналізувати його [454].

Т.О. Nelson та L. Narens було розроблено низку прийомів актуалізації процесів метапам'яті, за допомогою яких можна оцінити процес засвоєння інформації [417]. На їх основі В.О. Волошиною описано оптимізовані процеси метамнемічного моніторингу та контролю на кожному із етапів засвоєння навчальної інформації. Так, на перших етапах до моменту опанування навчальною інформацією важливою є оцінка того, наскільки легким та зрозумілим для засвоєння є навчальний матеріал (оцінка легкості

вивчення). Значення оцінки легкості вивчення полягає в тому, що вона мимовільно примушує студента замислитись про матеріал, який йому потрібно вивчити; осмислити те, що вже відомо із поточної теми; проаналізувати свої здібності у цій сфері та врахувати те, за яких умов проходитиме процес навчання тощо. Подібні роздуми допоможуть студентові визначити, скільки часу і розумових зусиль йому потрібно для виконання майбутнього завдання – засвоєння навчальної інформації. На другому етапі – у процесі вивчення матеріалу – потрібно визначити, як добре засвоїлася інформація (оцінка якості вивчення). Якщо студент вважає, що у нього є труднощі, тоді можна скорегувати свої зусилля чи попросити когось про допомогу. На третьому етапі потрібно подумати про те, наскільки зрозумілим є навчальний матеріал (оцінка відчуття засвоєння). На останньому етапі студент визначає, наскільки він упевнений у правильності використання цих знань (оцінка міри впевненості). У сукупності ці чотири метакогнітивні дії дозволяють безперервно слідкувати за тим, як засвоюються знання і як зберігаються у пам'яті, а також допомагають визначити, які корективи потрібно внести в процес навчання [57].

На думку J. Flavell, розвиток метапам'яті неможливий без опори на мисленнєві засоби та операції, знань про них, які лежать в основі мнемотехнічних засобів. Дослідник підкреслює, що мислення, контроль і оцінка пізнавальних процесів становлять основу метапізнавальної діяльності [389].

У зарубіжній психології метапізнання розроблено низку програм, спрямованих на розвиток метакогнітивних процесів, репертуару мисленнєвих стратегій і способів їх застосування, які дозволяють суб'єкту навчальної діяльності бути більш адаптивним до навчання. Метакогнітивне навчання передбачає розвиток інтелекту, сукупності розумових здібностей і стратегій, які роблять більш успішним процес навчання. Когнітивне навчання спрямоване на реалізацію двох цілей: пов'язаних зі змістом навчання та стратегічних цілей, пов'язаних із процесом навчання. Стратегічні цілі

передбачають навчання навичкам і стратегіям, за допомогою яких можна засвоїти зміст навчання (когнітивні стратегії) і керувати його засвоєнням (метапізнавальні стратегії).

Однією з провідних форм організації метакогнітивного навчання є «метакогнітивна дискусія» – аналіз процесу і стратегій навчання в групах. Іншою формою навчання є практикум, що включає спеціальні завдання, які потребують для свого вирішення застосування метакогнітивних дій. Практикум включає спеціальні вправи на розвиток окремих метапроцесів, зокрема, метамнемічних стратегій. Завдання практикуму побудовані таким чином, що з необхідністю припускають розгортання регулятивного плану діяльності. Наприклад: визначення проблеми в новому контексті, цілеспрямований пошук та актуалізація інформації і зіставлення її з вимогами та умовами завдання, практичне відображення рішення [328; 444].

У вітчизняній психології недостатньо представлені методи розвитку метапам'яті. В.О. Волошина [57] зазначає, що метапам'ять зростає у своєму обсязі й точності у міру того, як ми починаємо більше використовувати її. Автор наводить приклад із зарубіжної практики вивчення метапам'яті С.Andreassen та Н. Waters на вибірці учнів перших і четвертих класів вдалося показати, що метапам'ять можливо розвивати. Цей процес починається зі знання стратегій і закінчується цілеспрямованим плануванням. Діти молодшого шкільного віку не відразу спонтанно опановують метакогнітивні дії, але вони можуть скористатися підказками, отриманими від інших [356].

В.О. Волошиною було узагальнено особливості розвитку метапам'яті, до яких автором віднесено такі:

- процеси метапам'яті починають активно формуватися у дітей віком від десяти років;
- метапам'ять розвивається безперервно, поступово та гетерохронно порівняно з процесами пам'яті;
- метакогнітивні знання про функціонування пам'яті здобуваються через індивідуальне та інтерактивне вирішення задач, а також через

цілеспрямоване вивчення стратегій запам'ятовування та здійснення моніторингу;

- один із найважливіших елементів у процесі розвитку метапам'яті є самостійна організація навчання;
- обов'язковою умовою розвитку метапам'яті є наявність зворотного зв'язку про ефективність навчання, що значно збільшує рівень усвідомлення знань про зміст пам'яті;
- важливим елементом розвитку метапам'яті є моделювання, у якому студент має можливість спостерігати і переймати більш кваліфікований тип поведінки;
- вирішення різного роду логічних, математичних і комбінаторних задач оптимізують процеси метапам'яті;
- метою навчання у ВНЗ є розуміння студентами того, що здатність гнучко використовувати різні стратегії мислення покращує результативність навчання в будь-якій сфері знання;
- провідним завданням вищої школи є навчити студентів використовувати метапізнання, щоб усвідомити своє ставлення до навчальної дисципліни, або своєї спеціальності, що є важливою умовою на шляху до формування професійного мислення [57].

До концептуальних засад розвитку метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності вищої школи слід включати наступні теоретико-методологічні позиції:

1. В межах сучасної освітньої парадигми компетентність визначається як інтегральна якість особистості, що виявляється у вмотивованій системі здатностей, набутих у досвіді діяльності.

Серед різних підходів психології саме діяльнісний дає можливість забезпечити залучення мотивації у процесі розвитку здатностей при набутті досвіду їх застосування.

2. Метакогнітивна компетентність є важливим компонентом професійної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності вищої школи,

оскільки вона надає йому можливість при здійсненні навчального процесу забезпечити перехід студентів на рівень когнітивної саморегуляції.

3. Виходячи з вищезазначеного визначення компетентності метакогнітивну компетентність слід розуміти як вмотивовану систему здатностей, пов'язаних з метамисленням, метакреативністю, метапам'яттю та металінгвістичними здібностями, втілену у метакогнітивному досвіді (метакогнітивна усвідомленість, метакогнітивна активність та метакогнітивні знання) суб'єкта діяльності.

4. Концептуальна модель структури метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності вищої школи включає, по-перше, метакогнітивний досвід, який представлений:

- метакогнітивною усвідомленістю, яка означає усвідомлену регуляцію когнітивної діяльності;

- метакогнітивною активністю, представленою процесами відбору інформації, контролю, трансформації та планування метапізнання;

- метакогнітивними знаннями, представленими знаннями про переробку інформації та її власні особливості, знаннями про тип завдання та умови його виконання і знаннями метакогнітивних стратегій вирішення завдання;

по-друге, включає метапізнання, представлене такою низкою метакогнітивних процесів та здібностей, як:

- метапам'ять, яка представлена характеристиками мнемічної обізнаності, мнемічної рефлексії та метамнемічного відтворення;

- метакреативність, представлена такою характеристикою, як абнотивність, що означає творчу мотивацію та розуміння її значущості, уявлення про творчу особистість та творчий процес, володіння засобами організації творчо орієнтованого освітнього простору та засобами активації і розвитку творчих здібностей;

- метамислення, представлене характеристиками рефлексивної регуляції мисленнєвих процесів;

- металінгвістичні здібності, представлені металінгвістичною обізанністю та здатністю до розуміння наукового тексту.

5. Оскільки ключовою характеристикою метакогнітивних здатностей є рефлексивна регуляція тих процесів, які лежать в її основі, провідною детермінантою динаміки становлення та цілеспрямованого розвитку метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності виступає рівень педагогічної рефлексивності та рефлексивності особистості загалом, а також регулятивно-стильові характеристики педагогічної діяльності.

6. Відповідно до характеристики компетентності як вмотивованої системи здатностей, втіленої у досвіді діяльності, та виходячи з розуміння метакогнітивних здатностей як детермінованих рефлексивними характеристиками, програма психологічного супроводу розвитку метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності має включати: мотиваційний, метакогнітивний, діяльнісний та рефлексивний етапи.

5.3. Характеристика структури та змісту програми психологічного супроводу розвитку метакогнітивної компетентності у магістрантів

При створенні програми психологічного супроводу розвитку метакогнітивної компетентності майбутнього викладача вищої школи ми виходили з такого її визначення: метакогнітивна компетентність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі є вмотивованою здатністю до метапізнавальної діяльності, втіленою у метакогнітивному досвіді, змістовними компонентами якої є метамислення, метапам'ять, метакреативність та металінгвістичні здібності, що забезпечуються метакогнітивними активністю, знаннями та включеністю у діяльність.

Метою програми психологічного супроводу був розвиток метакогнітивної компетентності через актуалізацію метакогнітивних здатностей (метакогнітивного усвідомлення, метакогнітивної активності,

метакогнітивних знань) та активізацію регулятивно-стильових якостей педагогічної компетентності майбутніх викладачів.

Психологічний супровід розвитку метакогнітивної компетентності реалізувався через впровадження лекційно-практичного спецкурсу «Психологія метакогнітивної компетентності» (інформаційний етап), структура якого подана у таблиці 5.4, та розвивальну програму (інструментальний етап, представлений мотиваційним, метакогнітивним, діяльнісним та рефлексивним блоками програми), зміст якої подано у таблиці 5.5.

Розроблена програма реалізувалась із залученням студентів п'ятого курсу, кількість досліджуваних, які брали участь на останньому етапі проведення дослідження, склала 140 осіб. До контрольної групи увійшли студенти, які не брали участі у розвивальній програмі (48 осіб). Студенти, які були залучені до експерименту, були поділені на дві експериментальні групи: з першою (ЕГ₁—48 осіб) проводився інформаційний етап програми психологічного супроводу; з другою експериментальною групою (ЕГ₂—44 особи) проводились обидва етапи програми – інформаційний та інструментальний.

Зупинимось коротко на характеристиці кожного з етапів програми психологічного супроводу розвитку метакогнітивної компетентності особистості майбутніх викладачів вищої школи.

Інформаційний етап був представлений лекційно-практичним спецкурсом «Психологія метакогнітивної компетентності», що покликаний актуалізувати і поглибити знання студентів з питань метакогнітивізму метакогнітивного підходу у психології, прикладних аспектів метакогнітивних знань, надати інформацію про власний рівень метакогнітивної компетентності у студентів. У процесі викладання спецкурсу важливим було сформувати обізнаність студентів у загальних та індивідуальних особливостях метакогнітивних процесів та здатностей особистості.

Основне призначення спецкурсу полягало в тому, щоб ознайомити

майбутніх викладачів з власними результатами діагностики метакогнітивної компетентності, а також сформувати у них психологічну поінформованість у питаннях метакогнітивізму. При розробці лекційного спецкурсу ми спиралися на дослідження J. Flavell, A.B. Карпова, М.М. Кашапова, М.О.Холодної та інших провідних представників метакогнітивної психології [118; 123; 323; 389], а також на результати власних експериментальних досліджень. Спецкурс розрахований на 20 годин, що містять елементи лекційних та лабораторно-практичних форм роботи. Спецкурс проводився за тематичним планом, що представлений в таблиці 5.3.

Таблиця 5.3

Тематичний план спецкурсу «Психологія метакогнітивної компетентності»

№	Назва тем	Кількість годин
1.	Метакогнітивна компетентність як психологічна проблема	2
2.	Метапам'ять як метакогнітивна здатність в структурі метакогнітивної компетентності	4
3.	Метамислення як метакогнітивна здатність в структурі метакогнітивної компетентності	2
4.	Метакреативність як метакогнітивна здатність в структурі метакогнітивної компетентності	4
5.	Металінгвістичні здібності як метакогнітивна здатність в структурі метакогнітивної компетентності	4
6.	Складові метакогнітивного досвіду діяльності: метакогнітивна активність, метакогнітивні знання та усвідомленість	4

У процесі вивчення спецкурсу передбачалося вирішення таких завдань:

- досягнення високого рівня інформованості студента з питань метакогнітивної компетентності особистості;

- більш поглиблене оволодіння знаннями про метапам'ять, метамислення, абнотивність як метакреативну здатність особистості та металінгвістичні здібності;
- забезпечення поінформованості студентів про особливості власного метакогнітивного досвіду та метакогнітивних здатностей;
- формування потреб студента в самостійному метакогнітивному розвитку.

Специфіка цього спецкурсу полягала в тому, що він передбачав вирішення проблем теоретичного обґрунтування та діагностики метакогнітивної компетентності особистості. Особлива увага приділялася діагностиці метапам'яті, метамислення, абнотивності, металінгвістичних здібностей у студентів.

На наш погляд, вивчення цього спецкурсу сприяє розвитку культури мислення, пізнавальних потреб, педагогічної рефлексивності, утворенню гуманістичної ціннісно-орієнтованої спрямованості майбутнього викладача. Поглиблене оволодіння знаннями метакогнітивізму сприятиме оволодінню студентом навичками активізації пізнавальної діяльності, саморегуляції майбутньої професійної діяльності.

На *інструментальному етапі* програми психологічного супроводу розвитку метакогнітивної компетентності майбутніх викладачів була впроваджена розвивальна програма, метою якої є формування метакогнітивної компетентності студентів як психологічної умови їх ефективної педагогічної діяльності у вищій школі.

Розвивальна програма реалізовувалась протягом 12 тижнів, 2 заняття по дві академічні години на тиждень. Загалом 48 годин. Досліджуваними були студенти, психологи 5 курсу у кількості 140 осіб (2 експериментальні групи та контрольна група).

Розвивальна програма проводилась із другою експериментальною групою студентів-магістрантів (44чол.) протягом чотирьох місяців. Заняття відбувались 1–2 рази на тиждень залежно від проходження певного блоку

програми. Програма містила чотири блоки: мотиваційний, який забезпечував позитивну мотивацію студентів до участі у програмі, метакогнітивний, що покладений в основу розвитку метакогнітивної компетентності, діяльнісний, спрямований на формування педагогічної компетентності у професійній педагогічній діяльності викладача ВНЗ, та рефлексивний, метою якого було усвідомлення позитивного впливу розвивальної програми. Структура розвивальної програми наведена у таблиці 5.4.

Таблиця 5.4

**Структура програми розвитку метакогнітивної компетентності у
майбутніх викладачів**

Блок	Мета
1.Мотиваційний	Забезпечення позитивної мотивації до участі в розвивальній програмі та актуалізація мотивації навчально-професійної діяльності
2.Метакогнітивний	Розвиток метапам'яті, метамислення, метакреативності, металінгвістичних здібностей шляхом оволодіння метакогнітивними стратегіями пізнавальної діяльності
3.Діяльнісний	Формування регулятивно-рефлексивних передумов педагогічної компетентності засобами розвитку педагогічної рефлексивності, саморегуляції, діалогічності та самоорганізації
4.Рефлексивний	Усвідомлення результатів участі в розвивальній програмі та актуалізація установки до активного їх застосування в майбутній професійній діяльності

1. Мотиваційний блок.

Мета: забезпечення позитивної мотивації до участі в розвивальній програмі та актуалізація мотивації навчально-професійної діяльності.

Завдання:

- актуалізація ціннісних орієнтацій суспільно корисного характеру;
- актуалізація прагнень, які пов'язані з навчально-професійною та педагогічною діяльністю (прагнення до успіху та досягнень, до уникнення невдач, до професійного самовизначення та самореалізації, до опанування метакогнітивними стратегіями у навчально-професійній діяльності);

актуалізація мотивів, які пов'язані з навчально-професійною та педагогічною діяльністю (пізнавальні мотиви афіліації, престижу, широкі соціальні, губристичні, мотиви відповідальності).

Завдання цього етапу реалізовувались у таких напрямках:

- обізнаність у питаннях мотивації професійної діяльності та мотивації, яка пов'язана з педагогічною діяльністю;
- поінформованість щодо індивідуальних особливостей мотиваційної сфери учасників розвивальної програми та місця (ролі) в ній мотивів навчально-професійної діяльності;
- усвідомлення значущості мотивації, пов'язаної з педагогічною діяльністю для успішного її здійснення.

Реалізація першого завдання передбачала визначення студентами-магістрантами разом з керівником групи критеріїв оцінки професійної компетентності педагога. Для реалізації поставленого завдання ми використали перелік професійно важливих якостей викладача, запропонований І.А. Ситніковою [273]. Серед провідних компетенцій викладача, визначених студентами, ті, що наведені у таблиці 5.5.

Таблиця 5.5

Рангові значення оцінки магістрантами критеріїв педагогічної компетентності викладача

№	Критерії педагогічної компетентності	Ранг	№	Критерії педагогічної компетентності	Ранг
1	Методична грамотність	2,2	11	Критичність	13,7
2	Теоретична підготовка	3,8	12	Демократичний стиль	5,6
3	Практичний досвід		13	Культура педагогічного спілкування	9,6
4	Педагогічна майстерність	1,5	14	Педагогічний такт	9,8
5	Педагогічна творчість	4,5	15	Соціальна культура (інтелект)	10,5
6	Висока моральність	5,5	16	Новаторство у праці	14,3
7	Широкий кругозір	7,9	17	Педагогічні якості (прогностичність, ініціатива, здатність до педагогічного аналізу)	11,9
8	Загальна ерудиція	8,5	18	Потреба у самоосвіті	16,3
9	Гуманітарна культура	6,7	19	Об'єктивна самооцінка	15,6
10	Політична об'єктивність	7,8	20	Позитивна мотивація до діяльності	4,6

Таким чином, магістрантами разом з керівником програми був визначений перелік компетенцій викладача вищої школи, до провідних з яких було віднесено: педагогічну майстерність, методичну грамотність, теоретичну підготовку та позитивну мотивацію до діяльності. Керівник програми та студенти, узагальнюючи проранжовані компетенції, доходять висновку, що кожній з них відповідає певний мотив діяльності.

Так, зокрема, педагогічна майстерність досягається мотивами самовдосконалення, методична грамотність та теоретична підготовка забезпечуються мотивами досягнення та пізнавальним інтересом до тієї діяльності, що виконується суб'єктом. В основі розвитку цих мотивів лежить позитивна мотивація до діяльності, яка була оцінена як одна з провідних цінностей-компетенцій майбутніх викладачів. Актуалізація мотивів, які пов'язані з навчально-професійною та педагогічною діяльністю, реалізувалась через ознайомлення студентів із системою потреб, мотивів та прагнень у діяльності та житті викладача: прагнення до успіху та досягнень, до уникнення невдач, до професійного самовизначення та самореалізації тощо. Метою заняття було ознайомлення з провідними мотивами учасників розвивальної програми. Для цього їм пропонувався перелік різноманітних мотивів, які було проранжовано відповідно до того, наскільки вони є значущими для майбутніх викладачів. У результаті було виділено одинадцять мотивів, які виявилися такими, що найчастіше зустрічаються і мають найвищий ранг:

- мотив прагнення до самовдосконалення;
- мотив досягнення професійного успіху;
- розвивати уміння регулювати пізнавальну активність;
- успішно вирішувати професійні педагогічні ситуації;
- бажання краще розуміти науковий теоретичний матеріал;
- прагнення більше дізнатися;
- бажання бути успішним у різних видах діяльності (професійній та дозвільній, міжособистісному спілкуванні);

- прагнення отримати інтелектуальне задоволення;
- бажання проникнути в сутність явищ та виявити причинно-наслідкові зв'язки;
- здобути уміння ефективного педагогічного спілкування;
- здобути впевненість у собі як професіоналі.

Далі на занятті здійснювалось обговорення того, чому перелічені мотиви є значущими для задоволення у майбутніх викладачів. Якими засобами студенти передбачають можливість задовольнити перелічені мотиви; як вони розуміють роль мотивів особистості в успішності її діяльності та спілкуванні.

У результаті колективного обговорення перелічених питань студенти прийшли до таких висновків:

- зміст прагнень та бажань людини і міра їх задоволення, з одного боку, є критерієм успіху, а з другого – забезпечує успішність і впевненість у собі;
- провідними прагненнями та бажаннями для викладача є ті, що пов'язані професійним навчанням та самовдосконаленням, а також ті, що забезпечують пізнавальний інтерес до педагогічної діяльності;
- шляхи задоволення більшості прагнень та бажань майбутніх викладачів не можуть самотійно чітко і конкретно сформулювати, зазначаючи лише те, що не може здійснюватися в процесі навчання у ВНЗ.

Наступним завданням заняття було визначення зв'язків між задоволенням провідних мотивів магістрантів та участю у розвивальній програмі, яка присвячена розвитку їх метакогнітивної компетентності. Для цього студенти у різних активних формах: евристична бесіда, дискусія, колективне обговорення, аналіз та розігрування ситуацій визначали зв'язок між задоволенням одного з провідних мотивів та якістю функціонування метапізнавальної сфери. Наведемо приклад ситуації, яка висвітлює мотивацію студентів. Предмет аналізу: мотив прагнення бути компетентним та поважним серед студентів викладачем. Студентам пропонувалося у

колективній формі перелічити якнайбільше характеристик успішного викладача. Серед перелічених характеристик виділяють такі, прояв яких можливий лише, коли професіонал здатний до метакогнітивної саморегуляції (наприклад, знає відповідь на поставлене студентом запитання, ерудований, має добру пам'ять, уважний до студентів, використовує доречні засоби словесної наочності тощо).

Підбиття підсумків за результатами заняття здійснювалось через колективне обговорення, у результаті якого студенти дійшли таких висновків:

- задоволення провідних прагнень і бажань викладача студенти пов'язують з успішним функціонуванням його метакогнітивної сфери, тобто високим розвитком метакогнітивної компетентності;
- одним із способів реалізації провідних прагнень та бажань майбутніх викладачів є розвиток метакогнітивної компетентності.

Наступне заняття було спрямоване на ознайомлення зі змістом та метою розвивальної програми. На даній стадії увага студентів зверталася на те, що результатом попередніх занять було виявлення зв'язку між рівнем розвитку метакогнітивної компетентності та успішністю особистості у педагогічній діяльності.

Студентам повідомляється, що вони проходять попередній етап розвивальної програми, метою якого є створення позитивного ставлення до розвивальної програми. Друге заняття включає ряд послідовних вправ, які базуються на активних методах навчання.

Наступним завданням заняття був аналіз змісту назви розвивальної програми. В процесі колективного обговорення студенти намагалися самостійно назвати компоненти метакогнітивної сфери особистості, охарактеризувати те, як вони розвиваються, що таке метакогнітивна компетентність і чим вона відрізняється від пізнавальної сфери та інтелекту. У результаті майбутні викладачі приходять до висновку, що вони не здатні чітко розділити зміст розглянутих понять. Окрім того, студенти висловлюють

бажання зрозуміти, що слід робити, щоб розвивати метакогнітивну компетентність.

Далі керівник програми здійснював ознайомлення з метою розвивальної програми через формування уявлення про остаточні результати розвивальної програми. У колективному обговоренні студентам пропонується уявити людину з розвиненою метакогнітивною компетентністю. Крім колективного створення переліку характеристик такої особистості майбутнім викладачам пропонується вигадати та розіграти ситуації, які вимагають високого рівня розвитку метакогнітивної компетентності. Далі студентам пропонується ознайомитися з переліком основних цілей розвивальної програми. Кожна окремо взята мета аналізується в колективному обговоренні з точки зору того, чи виділяється вона в попередніх дискусіях студентами, а якщо не виділяється, то чи є вона, на їх думку, необхідною як розвивальна.

На цьому ж занятті було ознайомлення зі змістом основних етапів розвивальної програми. Розповідь про перший етап розвивальної програми є ретроспективною, оскільки студенти його пройшли, тому основним завданням є фіксація уваги на доцільності та позитивній мотивації до участі в розвивальній програмі та перевірці успішності проходження першого етапу студентами. Тому магістрантам пропонувався опитувальник, у якому перевірялась наявність позитивної мотивації та її зміст. У результаті опитування до участі на другому етапі розвивальної програми запрошуються усі охочі, у кого зафіксована позитивна мотивація. Цим студентам повідомляється зміст наступних блоків: метакогнітивного, діяльнісного та рефлексивного.

Заняття завершується ознайомленням з мотивацією керівника розвивальної програми. На цій стадії керівник розвивальної програми повідомляє студентам своє ставлення до психології (він є зацікавлений науковець-дослідник) і своє ставлення до процесу виховання (він є спеціалістом з педагогічної психології, він є викладачем). Крім того, через

невербальні засоби керівник має демонструвати зацікавленість процесом, ентузіазм та інтерес і небайдужість до учасників розвивальної програми. На завершення заняття за допомогою опитувальника перевіряється характер та зміст ставлення студентів до керівника програми. У випадку індивідуальних проявів негативного ставлення до керівника це обговорюється, залежно від ситуації, колективно чи індивідуально. Колективне обговорення має бути переважно анонімним. Наприкінці мотиваційного етапу розвивальної програми було проведено дослідження рефлексивності.

2. Метакогнітивний блок.

Метарозвиток метакогнітивних компетенцій. Завдання блоку:

- розвиток метамислення як метакогнітивної здатності;
- розвиток метамнемічних здатностей;
- розвиток метакреативності та абнотивності;
- розвиток металінгвістичних здібностей.

На першому занятті було систематизовано метакогнітивні здатності, до яких майбутні викладачі віднесли метамнемічну, метамисленнєву, металінгвістичну та метакреативну. Оскільки студенти на інформаційному етапі роботи вже були поінформовані про стан власної метакогнітивної компетентності, то друга частина заняття була присвячена розвитку метамислення у діяльності викладача. З цією метою нами був використаний метод «мислення вголос» та вправи на розвиток внутрішнього мовлення при вирішенні задач.

Метод «мислення вголос» спрямований на формування здатності отримувати інформацію про власні стратегії розв'язання логічних задач [375]. Застосування зазначеного методу сприяло розвитку метапізнання, систематизації буденних уявлень про власні знання і процеси мислення, формування точності контролю актуального стану власного знання і процесів мислення, здатності до передбачення можливості отримати знання. Вправи за даним методом також сприяють активізації зусиль до розподілу уваги (формування суджень про знання, які знаходяться чи не знаходяться зараз у

пам'яті). Процедура «мислення вголос» передбачає вимову вголос усього, про що він думає та що з ним відбувається, протягом виконання завдання. Усні звіти студентів у процесі виконання завдання на запам'ятовування дозволяють визначити, які саме знання індивід вилучає з пам'яті для розв'язання задачі.

Метод психолого-педагогічного супроводу внутрішнього мовлення ґрунтується на вербалізації мислення та внутрішнього мовлення[455]. Процедура реалізувалася через такі етапи: активізація внутрішнього мовлення (студент ставить сам собі запитання); удосконалення здатності до внутрішнього мовлення за допомогою коментарів (коментарі, що крок за кроком сприяють вирішенню проблеми); оцінка використання внутрішнього мовлення (студент думає про коментарі внутрішнього мовлення для розв'язання задач).

Наступне заняття було спрямоване на визначення формування індивідуальної метакогнітивної системи. За R. J. Sternberg, до такої системи належать такі компоненти, як визнання існування проблеми, прийняття рішення щодо сутності проблеми, відбір процесів більш низького рівня для її вирішення, вибір стратегій ментальної репрезентації, розподіл ресурсів, контроль за ходом рішення, оцінка правильності рішення після його завершення [443].

Метою наступного заняття було формування вміння систематизувати та аналізувати інформацію на усіх стадіях навчання. На цьому занятті були використані вправи «Бортовий журнал», «Кластери», «Інsert», «Загальне – унікальне» та інші [154]. Так, зокрема, вправа «Бортовий журнал» була спрямована на формування навичок роботи з конспектом та навчальними текстами, оволодіння вмінням побудови структурних інформаційних таблиць за матеріалом, що вивчається. Вправа «Кластери» була спрямована на розвиток здатності до виділення смислових одиниць тексту з метою розвитку аналітичних навичок при обробці інформації. Вправа «Інsert» була спрямована на розвиток здатності до смислового аналізу тексту та

актуалізації знань і передбачала оволодіння навичками маркування тексту під час читання. Вправи «Щоденники» та «Товсті та тонкі питання» були спрямовані на розвиток аналітичних здібностей, активізацію розумової діяльності під час читання, слухання та мислення.

Наступне заняття було спрямоване на розвиток аналітичних здібностей та вміння зіставляти інформацію і включало вправи: «ПМІ – плюс-мінус інформація», спрямовану на активізацію емоційного ставлення до матеріалу, що вивчається; «Знаю, хочу дізнатись, дізнався», спрямовану на оволодіння навичками систематизації знань, саморегуляції пізнавальної діяльності; «Що? Де? Коли? Чому?», спрямована на активізацію розумової діяльності шляхом відповіді на ключові запитання; «Концептуальна таблиця», спрямована на оволодіння навичками систематизації вивченого шляхом трьох або більше питань.

Метою заключного заняття був розвиток критичного мислення, що передбачав застосування вправ на його розвиток, спрямованих на удосконалення здатності до індуктивного та дедуктивного мислення, здатності оцінювати правдоподібність суджень, здатність виділяти припущення та аргументації. На зазначеному занятті були застосовані дебати та гра «Клуб знавців». Окрім цього, студенти виконували вправи «Стратегія “Ідеал”», спрямована на розвиток вирішення проблем у засвоєнні інформації, навичок критичного мислення, «Стратегія “Фішбон”», спрямована на розвиток здатності формулювати та вирішувати проблемні питання, одночасно вирішувати великий обсяг проблемних питань.

Наступна серія занять була присвячена розвитку метамнемічних здібностей. Для розвитку здатності до асоціативного запам'ятовування використовувались вправи-прийоми «Асоціативне запам'ятовування», «Запам'ятовування у жорсткій послідовності», «Запам'ятовування за сюжетом», «Фіджі». Окрім зазначеного, студенти ознайомились із прийомами запам'ятовування за прив'язкою, навичками ефективного запам'ятовування числового матеріалу, навчились методу образної

візуалізації та ейдотехніки.

Для розвитку довільної уваги та здатності до довільного запам'ятовування нами були використані ігрові вправи «Шерлок Холмс», «Скульптор», «Пальці», «Кульгава мавпа», «Суперувага», «Хрест-паралель», «Синестезія».

Вправа «Дії, що допомагають запам'ятовувати матеріал» передбачала визначення умов ефективного запам'ятовування на його різних стадіях: перед вивченням, під час вивчення, після вивчення, в момент пригадування, – на яких здійснюється оцінка легкості вивчення, оцінка якості вивченого, оцінка відчуття засвоєного, оцінка міри впевненості.

Шляхи оптимізації метапам'яті у студентів були запропоновані К.Таннер [444] і використані нами на занятті, присвяченому оптимізації метапам'яті у процесі навчальної діяльності студентів, у вправі «Планування, моніторинг та оцінювання». Студентам було запропоновано визначити труднощі навчальної діяльності за її основними сферами – аудиторною роботою, самостійною роботою, підсумковому контролі (сесії) та труднощі й питання, що виникають у студентів протягом усього курсу. Далі керівником програми було наведено перелік ключових питань для процесів планування, моніторингу та оцінки засвоєного матеріалу.

Ще одне заняття цієї серії було присвячене формуванню суджень про можливості запам'ятовування. Виділяють декілька різновидів метакогнітивних суджень: судження про легкість вивчення (EOL), судження про вивчене (JOL), миттєві судження про вивчене (і JOL), відкладені судження про вивчене (dJOL), відчуття про знання (FOK) та інші. Одним із центральних питань сучасних зарубіжних метакогнітивних досліджень є те, чи дійсно різні види метапам'яттєвих суджень мають одне й те ж когнітивне підґрунтя [55].

Серія занять, спрямованих на розвиток абнотивності як метакреативності особистості, передбачала формування здатності до творчої взаємодії суб'єктів навчальної діяльності, розвиток креативності та здатності

застосовувати креативні здібності у спільній пізнавальній діяльності. Перше заняття даної стадії передбачало діагностику креативності за тестом Е.Торренса, яка показала, що у 63,6 % студентів експериментальної групи креативність розвинена на середньому рівні. Студенти з низьким та високим рівнем креативності розподілились у групі рівномірно – по 18,2 % студентів. На цьому занятті майбутні викладачі також ознайомились із основними методами розвитку креативності та творчої уяви – «мозкового штурму», створення ментальних карт, розвитку латерального мислення методом шести шляп Е. де Боно, SCAMP, синектики, методами Уолта Діснея та Делфі. На наступних заняттях студенти виконували вправи відповідно до цих методів.

Наступне заняття цієї стадії передбачало формування вміння інтерпретувати та творчо перероблювати нову інформацію, надавати рефлексивну оцінку вивченого матеріалу. Заняття включало вправи «Есе та прийоми рефлексивного письма», «Дворядний круговий стіл» [154].

Окрім широко вживаних методів розвитку креативності у межах цієї стадії були впроваджені вправи «Вавілонська вежа», «Злий геній», «Антигравітація», «У темряві», «Конструкція з Лего» [130]. Після виконання зазначених вправ студенти виконували роботу з метафоричними асоціативними картками колоди «Морено», при цьому метою роботи було створення ланцюгової розповіді [196]. Студенти по черзі витягували з колоди карту і розповідали історію за асоціаціями, які у них виникали від карти.

З метою розвитку творчої уяви нами були використані авторські вправи «Аглютинація», «Гіперболізація», «Інверсія». Так, зокрема, метою вправи «Аглютинація» є створення візуальних образів за такими вербальними стимулами, як «гарячий сніг», «золота голова», «сила слабкості», «об'єм пустоти», «слон, що летить», «чорне світло» тощо.

Наступна серія занять була спрямована на розвиток металінгвістичних здібностей студентів. Перше заняття цієї стадії було спрямоване на формування вміння працювати з поняттями, розвиток понятійного мислення та здатності до вербалізації понять. Заняття включало вправи «Виглядає як...

Звучить як», «Синквейн», «Концептуальне колесо» [154], а також «Правильні та неправильні відповіді», метою якої було формування здатності до проробки текстової інформації шляхом пошуку відповідей на запитання, «Дерево передбачень» (автор Дж. Белланс), метою якого було формування навичок роботи з художнім текстом.

Друге заняття було присвячене формуванню здатності до ефективного читання. На занятті використовувалась техніка SQ3R, що передбачає первісну оперативну оцінку тексту, його цілей, постановку питань про користь тексту, читання, надалі пригадування ключових ідей тексту і його обговорення з іншими людьми. Також був застосований метод «Інsert», який сприяє активізації процесу читання, актуалізації розуміння прочитаного.

Наступне заняття було спрямоване на розвиток навичок роботи з текстом і включало вправи «Таблиця перехресної дискусії», метою якого було формування здатності до конструювання та аналізу текстової інформації, здатності до цілісного сприйняття тексту, його проблемності, «Денотатний граф», метою якого було формування навичок визначення суттєвих ознак тексту, «Читання із зупинками», спрямоване на розвиток прогностичних та аналітичних здатностей у розумінні тексту [154]. Заняття сприяло розвитку системно-аналітичних здібностей та цілісного сприйняття тексту при читанні та вивченні інформації.

Заключне заняття цієї стадії було спрямоване на формування здатностей до рефлексивної письмової діяльності. На цьому занятті студенти виконували вправи «Стратегія “RAFT”», метою якого був розвиток здатностей до аналізу, узагальнення та цілісного сприйняття теми під час написання текстів, «Синквейн», спрямована на розвиток здатностей до аналізу, узагальнення текстів, відображення сутності теми тексту, «Есе», метою якого був розвиток здатності до аналізу теми у письмовій формі.

3. Діяльнісний етап.

Мета: формування регулятивно-рефлексивних передумов педагогічної компетентності особистості майбутнього викладача.

Завдання:

- 1) розвиток педагогічної рефлексивності;
- 2) оволодіння навичками саморегуляції навчально-професійної діяльності;
- 3) формування діалогічності спілкування;
- 4) оволодіння засобами самоорганізації діяльності.

Кожне із завдань реалізовувалось у таких трьох напрямках:

- обізнаність про змістовні та процесуальні характеристики здатності;
- поінформованість про особливості та рівень розвитку даної здатності в учасників розвивальної програми;
- усвідомлення значущості здатності та формування орієнтувальної основи дій, які лежать у її основі.

Реалізація першого завдання здійснювалась з урахуванням того, що розвиток педагогічної рефлексивності передбачає:

- аналіз труднощів, що виникають під час підготовки та проведення навчальних занять;
- аналіз власних переваг і позитивних якостей та здатностей, які є професійно важливими для викладача;
- оволодіння навичками здатності до рефлексії;
- розвиток системної рефлексії та корекцію інтроспективних та квазірефлексивних здатностей;
- розвиток здатності до передбачення варіантів виходу з проблемної ситуації, перевірки ходу вирішення завдання, генералізації отриманих рішень на більш широкий спектр проблемних ситуацій;
- оволодіння когнітивними стратегіями, які забезпечують організацію та підпорядкування процесу вирішення завдання, що визначають добір засобів логічного мислення.

Перше заняття за даним завданням програми передбачало аналіз труднощів, які виникли у студентів-магістрантів протягом виконання

професійної педагогічної практики у ВНЗ. Перелік критеріїв труднощів, що виникають у викладацькій діяльності, був запропонований І.А. Ситніковою [273]. Аналіз зазначених автором труднощів дозволив визначити, що більшість студентів мали ускладнення при підготовці та проведенні залікових завдань практики – читання лекції та проведення семінарського заняття. Результати анкетування наведено у таблиці 5.6.

Таблиця 5.6

**Розподіл магістрантів за рівнем труднощів, які виникли під час
психолого-педагогічної практики у ВНЗ, %**

Критерії труднощів	Рівень виявлення труднощів		
	низький	середній	високий
Складання плану занять	22,8	22,7	54,5
Вибір змісту заняття	27,4	27,2	45,4
Адаптація змісту заняття до рівня підготовки студентів	18,2	68,2	13,6
Вибір методів викладу змісту	18,2	63,6	18,2
Використання проблемного змісту навчання	13,6	54,5	31,9
Реалізація диференційованого підходу у навчанні	27,2	45,6	27,2
Використання індивідуальних та групових методів навчання	68,2	18,2	13,6
Вибір наочності	13,6	68,2	18,2
Використання ТЗН	22,8	54,5	22,7
Організації діяльності студентів	63,6	18,2	18,2
Створенні позитивного емоційного настрою у студентів	18,2	63,6	18,2

Далі студентами було визначено перелік основних труднощів при підготовці навчального заняття у ВНЗ та умови подолання цих труднощів. Другим етапом роботи на цьому занятті було визначення основних переваг майбутніх викладачів, які є ресурсами для подальшої викладацької діяльності. До основних переваг студенти віднесли грамотність, високу

методичність, належний рівень освіти, креативність, емпатію, доброзичливість, стресостійкість, мовленнєві якості.

Наступне заняття було присвячене оволодінню навичками рефлексії. З цією метою нами були використані вправи «Релаксація», метою якого є фізичне та психічне розслаблення як підготовки до діяльності, «Концентрація», метою якого є зосередження усвідомлення на певному об'єкті, емоціях та почуттях, «Візуалізація», метою якого є створення внутрішніх образів у свідомості індивіда, «Самонавіювання», метою якого є створення настановлень, що впливають на несвідомі механізми психіки. Зазначені вправи реалізувались як один психогімнастичний комплекс. На цьому ж занятті виконували вправи «Автопортрет», спрямованих на формування навичок визначення ознак предметів, явищ, людей, «Без маски», метою якої є зняття емоційної та поведінкової скрутості, формування щирості, «Так», спрямована на вдосконалення навичок емпатії та рефлексії, «Карусель», спрямована на формування навичок рефлексії у процесі навчання, «Магазин», спрямована на формування навичок самоаналізу, саморозуміння та самокритики [190].

Заняття було спрямоване на формування здатності до системної рефлексії. Для досягнення поставленої мети застосовувались вправи: «Три імені», метою якої є розвиток саморефлексії, формування настановлення на саморозуміння, образно-рефлексивна процедура «Дерево», спрямована на формування полімодальності рефлексивних процесів, рефлексивна процедура «Тут і тепер», що є проробкою навичок рефлексії тощо.

Наступне заняття було присвячене розвитку здатності до передбачення варіантів виходу з проблемної ситуації, перевірки ходу рішення задачі, генералізації отриманих рішень на більш широкий спектр проблемних ситуацій. Із цією метою було застосовано кейс-метод, змістом якого були педагогічні ситуації у вищій школі. Вирішення ситуацій сприяло розвитку перспективної педагогічної рефлексивності, яка передбачає розвиток здатності до прогнозування власних педагогічних рішень та вчинків.

Подальше заняття передбачало оволодіння когнітивними стратегіями, які забезпечують організацію та підпорядкування процесу рішення задачі, які визначають добір засобів логічного мислення і було спрямоване на розвиток критичного педагогічного мислення. На занятті аналізувались педагогічні задачі, у результаті вирішення яких майбутні викладачі могли більш критично оцінювати якість власних педагогічних рішень.

Друге завдання пов'язане з тим, що оптимальний стиль академічної саморегуляції розуміється як домінування внутрішньої та ідентифікованої мотивації у навчально-професійній діяльності студентів, що передбачає інтерес до майбутньої професії, спрямованість на професійні завдання, почуття власного вибору провідної діяльності. Відповідно до дослідження М.В.Яцюк, розвиток автономної саморегуляції передбачає формування здатності до довільної самоорганізації діяльності, дистанціювання від впливів оточення та інтроєктив, трансценденції, довіри до себе та прийняття себе.

Згідно з М.В. Яцюк зазначені якості слід розвивати через формування навичок саморегуляції, позитивного емоційно-ціннісного ставлення до майбутньої професії, оптимістичного стилю атрибуції та інтернального локусу контролю. Саме у цих напрямках подана наступна серія занять [354].

Метою першого заняття відповідно до другого завдання діяльнісного блоку було формування у студентів навичок саморегуляції. Розвиток здатностей до саморегуляції у педагогічній діяльності передбачають:

- серію вправ, спрямованих на розвиток здатностей психічної саморегуляції у професійній діяльності та спілкуванні (розвиток навичок аутогенного тренування та ідеомоторного тренування);
- вправи на розвиток здатності делегування завдань через вміння спонукати до дії за допомогою мовленнєвого впливу (здійснюється через колективне обговорення, аналіз педагогічних ситуацій та розігрування ситуацій навчальної діяльності, де застосовуються різні форми звертання до студентів, які спонукають до дій, такі, як: прохання, переконання,

навіювання, категоричний наказ, звичайний наказ, наказ-прохання, послуга тощо).

На цьому етапі розвивальної програми виконувались вправи «Лист», «Вирішення проблеми», «Когнітивна репетиція», «Копінг-стратегії у педагогічній діяльності», «Позитивне тлумачення», «Простежування старих почуттів», «Приховані почуття», «Ресурсне коло», «Ірраціональні ідеї», «Я злюся...на мене зляться... », «Прийняття критики», «Професійні страхи», «Список Робінзона», «Подолання депресії», «Золоті ярлики».

Прикладом вправи, яка орієнтована на формування здатності до саморегуляції, може бути техніка «Ресурсне коло». Майбутні викладачі мали уявити перед собою намальоване коло, згадати професійну ситуацію, яка була приємною, успішною, де вони були на висоті, на хвилі успіху, де проявилися всі їх педагогічні здібності. Далі подумки увійти в коло, стоячи в колі, посилити ці приємні відчуття, намагаючись у деталях згадати, що ви в тій ситуації бачили, чули, відчували, на вершині відчуттів студенти стискали правий кулак, подумки виходили з кола, розтискали кулак і повертались у сьогоdnішній день. Потім, пригадавши свою проблему, студенти могли подумки увійти у коло, згадати свої позитивні почуття, стиснути кулак і уявити вирішення проблеми. Окрім зазначеної техніки, студентам була запропонована низка дихальних технік та психогімнастичних вправ, спрямованих на саморегуляцію психічних станів.

Метою наступного заняття було формування позитивного емоційно-ціннісного ставлення до майбутньої педагогічної діяльності студентів-магістрантів. Протягом заняття майбутні викладачі виконували вправи «Моя педагогічна мрія», «Педагог – моє покликання», «Що я хочу змінити у вищій освіті».

Метою наступної серії занять був розвиток оптимістичного атрибутивного стилю. Атрибутивний стиль, або стиль пояснення, – це когнітивна особистісна характеристика, що відображає характерний специфічний спосіб, яким люди пояснюють причини подій, в які залучена

особистість [73]. Песимістичний стиль пояснення розуміється як тип поведінки, за якого несприятливі події пояснюються внутрішніми, постійними і загальними характеристиками, а позитивні – зовнішніми, тимчасовими, що належать до конкретної сфери, причинами. Викладачеві з песимістичним стилем атрибуції властиво думати, що він не спроможний керувати негативними подіями професійного життя, контролювати навчальну діяльність студентів та власну педагогічну діяльність. Цей стиль не розглядається як конструктивний, оскільки не веде до вирішення проблеми, а спрямований на пошук винного (керівництва ВНЗ, студентів). Оптимістичний атрибутивний стиль пояснює невдачі зовнішніми, непостійними і конкретними причинами, а удачі – внутрішніми, постійними, загальними причинами і виступає як конструктивний, при якому успіхи трактуються як стабільні, глобальні і контрольовані, а невдачі вважаються тимчасовими, випадковими і контрольованими, що належать до невеликої частини життя [73]. В організації вправ, спрямованих на формування оптимістичного атрибутивного стилю майбутніх викладачів, ми виходили з того, що оптимістичний атрибутивний стиль виступає умовою здатності особистості ефективно виконувати професійну педагогічну діяльність. Так, метою першого заняття цієї серії була діагностика атрибутивного стилю із обговоренням результатів дослідження, а метою наступного – формування оптимістичного атрибутивного стилю особистості.

Процес формування оптимістичного атрибутивного стилю має виходити з положень про доцільність корекції внутрішніх нестабільних причинних факторів, які контролюються самою особистістю, а саме відбувається формування усвідомленості здатності контролювати власні зусилля. Так, наприклад, вправа «Педагогічний оптимізм» була спрямована на актуалізацію здатності використовувати власну наполегливість, рішучість, педагогічні сугестивні якості та зусилля для реалізації поставлених професійних завдань. Студентам було запропоновано пригадати, чи були в їх житті події, коли вони були вимушені вирішити складне завдання,

покладаючись не лише на свій розум і талант, а тільки на такі свої особистісні та вольові риси, як сміливість, рішучість, старанність, цілеспрямованість, наполегливість, працелюбність. Це може бути, наприклад, публічний виступ, підготовка до складного іспиту або проведення залікового заняття на виробничій педагогічній практиці. Студенти мали пригадати, які емоції супроводжували їх протягом підготовки? Це були лише негативні емоції? Чи, можливо, вони були захоплені інтелектуальними почуттями, почуттями інтересу, власною допитливістю, гордощами від своєї працелюбності, відповідальності протягом підготовки? Чи було їм знайоме почуття задоволення від підготовки? Як змінювались їх когнітивні, емоційні та вольові процеси протягом підготовки? Які почуття у них були, коли вони дізнались про позитивні результати при виконанні завдання? Чи хвалили їх педагоги та близькі люди, друзі? Які почуття в них були? Наприкінці вправи відбувався етап рефлексії: студенти висловлювали свої думки та почуття, які були протягом вправи.

Заняття даної серії вправ завершилися діагностикою локусу контролю студентів та обговоренням її результатів. Було встановлено, що більшість майбутніх викладачів мають інтернальний локус контролю (68,2 % респондентів експериментальної групи), що загалом є сприятливим у професійній діяльності викладача. Майбутні викладачі разом з керівником групи обговорювали переваги та обмеження інтернальності в ефективній діяльності педагога.

Реалізація третього завдання здійснювалась з урахуванням того, що діалогічність спілкування визначається як характеристика спілкування, у якій під діалогом розуміється інформативна й особистісно-суб'єктивна взаємодія між суб'єктами спілкування, мета якого полягає у встановленні порозуміння між ними.

Наступне заняття було спрямоване на розвиток навичок діалогічності взаємодії майбутніх викладачів зі студентами. Для оцінки представленої здатності нами була використана методика «Шкала діалогічності

міжособистісних стосунків» С.В. Духновського [96], яка діагностує прагнення бачити і враховувати унікальність свого партнера, цінність і значимість відносин для суб'єктів взаємодії. Вимірюваними параметрами діалогічності виступають самоцінність і конструктивність міжособистісних стосунків, причому самоцінність – емоційна, а конструктивність – когнітивна сторона діалогічності.

Середні значення показників діалогічності студентів подані у таблиці 5.7, з якої видно, що показники самоцінності спілкування поступаються показникам конструктивності стосунків та їх діалогічності.

Таблиця 5.7

Середні значення діалогічності спілкування у майбутніх викладачів

Показники діалогічності	Середні значення
Діалогічність стосунків	6,52±2,23
Самоцінність стосунків	5,54±2,58
Конструктивність стосунків	7,31±1,28
Нормативні значення: 4-7 балів, максимум – 10 балів за кожною шкалою	

Отже, студенти-магістранти віддають перевагу конструктивному діалогічному стилю спілкування, обмежуючи власне емоційно-ціннісне ставлення до співрозмовника, стримуючи почуття та емоції.

Окрім зазначеної діагностики власної діалогічності студентами на занятті було визначено основні якості викладача, які сприяють діалогічності спілкування педагога зі студентами. Для цього студентам був запропонований список якостей викладача, представлений у дослідженні З.Н. Галіної [61]. Результати ранжування студентами професійно важливих якостей, які забезпечують діалогічність спілкування, подані у таблиці 5.8.

За результатами опитування студентів-магістрантів було визначено, що діалогічність викладача у взаємодії зі студентами забезпечується насамперед такими якостями, як поважне ставлення до студентів, доброзичливість, терпіння, ввічливість та толерантність. Наступними за

значущістю йдуть такі якості, як коректність, увага до студентів й здатність до співпереживання та співчуття.

Таблиця 5.8

**Середні рангові значення оцінки студентами-магістрантами
професійно важливих якостей для розвитку діалогічності**

Якості	Ранги
Толерантність	4,7
Поважне ставлення до студентів	1,5
Доброзичливість	2,7
Коректність	5,7
Увага	6,5
Терпіння	3,4
Ввічливість	4,6
Співчуття	7,1

Наступною вправою, яка була спрямована на визначення психологічних умов діалогічності, є «Правила діалогічності». У результаті «мозкового штурму» майбутні викладачі визначили, що продуктивне ведення діалогу передбачає дотримання таких умов:

- принципова рівність, автономність, незалежність партнерів;
- визнання партнерами унікальності, «інакшості» один одного;
- відмінність і оригінальність точок зору, готовність почути від партнера щось, що не входить в наші уявлення або плани;
- орієнтованість кожного на розуміння й інтерпретацію його точки зору партнером;
- очікування відповіді і його передбачення у власному висловлюванні, взаємодоповнюваність позицій учасників;
- здатність сприймати іншого як особистість такого ж рівня, як сам суб'єкт спілкування.

Для формування зазначених якостей нами були впроваджені популярні у комунікативних тренінгах вправи «Зламаний телефон», «Корова», «Вміння слухати», «Невербальні засоби комунікації», «Дебати», «Спасіння на острові». Наведемо приклад вправи, яка була спрямована на розвиток

поважного ставлення майбутніх викладачів до студентів – «Права та обов'язки викладача та студентів». Магістрантам було запропоновано сформулювати перелік прав та обов'язків студента та викладача, у результаті чого робиться висновок про те, що вони є подібними і між викладачем та студентом є більше спільного, ніж відмінностей.

Реалізація четвертого завдання здійснювалась з урахуванням того, що здатність до самоорганізації навчально-професійної діяльності є:

- самотивування як здатність налаштовуватись на побудову та реалізацію власних цілей, усвідомлювати їх значущість для себе;
- планування як здатність до деталізації та ієрархізації власних цілей;
- програмування як здатність продумувати варіанти способів дій для реалізації власних цілей шляхом розвитку інформаційної компетентності майбутніх викладачів вищої школи;
- моделювання як здатність враховувати зовнішні і внутрішні умови реалізації власних цілей шляхом розвитку практико-творчої компетентності майбутніх викладачів;
- прогнозування як здатність передбачати та бути готовим (емоційно та когнітивно) до різних варіантів перебігу подій у процесі реалізації власних цілей шляхом розвитку темпоральної компетентності особистості майбутніх викладачів.

У нашому попередньому дослідженні [93] було визначено таксономічні групи організаторських здібностей викладачів, які були отримані за результатами діагностики сімнадцяти організаторських здібностей, визначених у дослідженні Т.Б. Хомуленко та А.В. Поденка [324]. Серед таксономічних груп визначено такі: «Мотивування та планування організаційного процесу», «Контроль та оцінка організаційного процесу», «Психологічна організаційна компетентність», «Ситуативна організаційна компетентність». За результатами дослідження визначено, що такі організаторські здібності, як «мотивування учасників спільної діяльності»,

«контроль якості виконання учасників колективного процесу», «орієнтація в інтелектуальних особливостях суб'єктів взаємодії у спільній діяльності» досить високо розвинуті, а низький рівень зафіксовано за здібностями до «планування процесу реалізації колективної діяльності», «зміни ролей і функцій з урахуванням особливостей ситуації та перебігу колективного процесу й особливостей», «використання соціально-психологічних технік впливу (переконання, навіювання та ін.)».

У цьому ж дослідженні [93] було виявлено, що існує позитивний зв'язок між показниками метакогнітивної усвідомленості та параметрами самооцінки організаторських здібностей (до «орієнтації в інтелектуальних особливостях суб'єктів взаємодії у спільній діяльності», «оцінки емоційних станів суб'єктів колективної діяльності», «орієнтації в системі мотивів і цінностей суб'єктів взаємодії», «орієнтації в ключових психологічних характеристиках колективу в цілому»; «реалізації індивідуального підходу з урахуванням ситуації та індивідуальних особливостей учасників взаємодії»; «мовного впливу (розвинений мовний апарат, логіка і емоційність мови)»). Отже, розвиток організаторських здібностей майбутніх викладачів може виступати психологічною умовою розвитку їх метакогнітивної компетентності.

На занятті, метою якого було формування організаторських здібностей майбутніх викладачів, було проведено ранжування організаторських здібностей за мірою їх важливості у професійній діяльності викладача, подане у таблиці 5.9.

Так, на занятті було встановлено, що провідними організаторськими здібностями у діяльності педагога вищої школи є здатність до мотивування учасників спільної діяльності, тобто академічної групи студентів. Саме здатність до мотивування є провідною у діяльності викладача ВНЗ, на думку студентів. Такі дані загалом зрозумілі, оскільки складний етап трансформації вищої освіти особливо відчувається на ставленні студентів до навчання у вищій школі, на жаль, невизначеність та суперечливість вимог викладачів до

студентів, розрізненість педагогічних кадрів за рівнем педагогічної компетентності має негативний вплив на мотивацію навчально-пізнавальної та професійної діяльності студентів.

Таблиця 5.9

Середні рангові значення організаторських здібностей для педагогічної діяльності за оцінкою майбутніх викладачів

Організаторські здібності до:	Ранг
мотивування учасників спільної діяльності;	1,3
планування процесу реалізації колективної діяльності;	2,6
прогнозування особливостей процесу здійснення колективної діяльності;	10,5
розподілу ролей і функцій у відповідності з цілями і структурою спільної діяльності, згідно індивідуальним можливостям учасників колективного процесу;	3,4
зміни ролей і функцій з урахуванням особливостей ситуації та перебігу колективного процесу і особливостей;	16,0
орієнтації в особливостях всіх ролей і функцій, які потрібні в колективній діяльності;	15,6
контролю якості виконання учасників колективного процесу;	4,8
оцінки якості виконання ролей і функцій учасників колективного процесу;	9,3
координації взаємодії в процесі реалізації колективної діяльності;	5,9
орієнтації в індивідуальних можливостях суб'єктів колективного процесу;	6,1
орієнтації в інтелектуальних особливостях суб'єктів взаємодії у спільній діяльності;	11,2
оцінці емоційних станів суб'єктів колективної діяльності;	15,4
орієнтації в системі мотивів і цінностей суб'єктів взаємодії;	12,4
орієнтації в ключових психологічних характеристиках колективу в цілому;	13,2
використання соціально-психологічних технік впливу (переконання, навіювання та ін.);	8,5
реалізації індивідуального підходу з урахуванням ситуації та індивідуальних особливостей учасників взаємодії;	13,6
мовного впливу (розвинений мовний апарат, логіка і емоційність мови).	8,7

Майже одностайно студенти вирішили, що другою за значущістю здібністю викладача є його здатність до планування процесу реалізації колективної діяльності, що може бути пояснене тим, що самим студентам бракує навичок планування власної діяльності.

Досить високо була оцінена така організаторська здібність, як розподіл ролей і функцій відповідно до цілей і структури спільної діяльності, згідно з індивідуальними можливостями учасників колективного процесу. Реалізація такої здатності загалом відповідає сучасним вимогам вищої освіти, що передбачає інтерактивність навчання та його діалогічність.

Найменш важливими, на думку учасників розвивальної програми, виявились такі організаторські здібності, як здатність до зміни ролей і функцій з урахуванням особливостей ситуації й перебігу колективного процесу і особливостей та здатність до орієнтації в особливостях всіх ролей і функцій, які потрібні в колективній діяльності, що може бути пояснене достатньою стереотипністю навчально-педагогічного процесу, чіткою орієнтацією організаційних ролей та функцій.

Таким чином, результати ранжування організаторських здібностей дозволили більш чітко визначити хід проведення та зміст занять, спрямованих на формування здатності до самоорганізації діяльності майбутніх викладачів.

Розвиток здатності до самомотивації та планування як компонентів самоорганізації майбутніх викладачів забезпечувався впровадженням елементів тренінгу цілепокладання. Заняття цієї серії передбачали:

- евристичні бесіди, які сприяють усвідомленню дій, що лежать в основі самоорганізації;
- завдання, які сприяють формуванню потреби у плануванні;
- вправи на складання різних видів планів з подальшим колективним обговоренням їх якості та впливовості;
- вправи на формування уміння чітко визначати систему дій в актуальній діяльності;

– завдання на формування уявлення про систему зовнішніх та внутрішніх умов успішної навчальної та професійної педагогічної діяльності.

Результатом заняття став висновок, до якого дійшли студенти і який полягає у тому, що в основі самоорганізації лежить визначення пріоритетних справ та планування. Прикладом вправи, яка проводилась у межах цього завдання, є «Планування за технікою Б. Франкліна», за якою майбутнім викладачам було запропоновано письмово визначити свої життєві цілі та плани відповідно до рівнів планування, представлених у моделі Б. Франкліна: 1 рівень – життєві цінності; 2 рівень – глобальна мета; 3 рівень – генеральний план; 4 рівень – довгостроковий план на 4–5 років; 5 рівень – короткостроковий план на декілька місяців та тижнів; 6 рівень – план на день. Такий ієрархічний спосіб організації та планування життєвих завдань є ефективним у процесі конкретизації цілей та завдань педагога. Після заповнення таблиці планування проходило обговорення та корекція планування.

Окрім зазначеного були застосовані вправи, які сприяють формуванню здатності до планування навчальної діяльності, а саме: «Правильні та неправильні твердження», «Чи вірите ви?», «Кластери» та «Портфоліо» [154].

Оволодіння навичками самоорганізації діяльності в контексті здатності до програмування інтелектуальної діяльності здійснювалось шляхом розвитку інформаційної компетентності майбутніх викладачів. Розвиток навичок самоорганізації педагогічної діяльності передбачає високий рівень інформаційної компетентності. Наступне заняття передбачало визначення рівня інформаційної компетентності майбутніх викладачів та оволодіння ними засобами її розвитку. Для визначення рівня розвитку інформаційної компетентності нами була використана анкета, запропонована у дослідженні Є.Ю. Андрусенка [14]. За результатами анкетування було визначено, що більшість студентів мають незадовільний рівень інформаційної компетентності. З метою формування інформаційної компетентності нами

був використаний відповідний експрес-тренінг, запропонований Є.Ю. Андрусенком, завданнями якого виступили:

- 1) розвиток потреби в засвоєнні основ інформаційної компетентності;
- 2) формування уміння самостійно здійснювати пошук інформації у мережі Інтернет;
- 3) формування здатностей взаємодіяти з інформаційним середовищем;
- 4) розвиток здатності до моделювання власної інформаційної поведінки;
- 5) формування вміння оцінювати інформацію з точки зору повноти та достовірності.

Крім того, на зазначеній серії занять було впроваджено практикум із застосування технічних засобів навчання.

Розвиток здатності до практико-творчої діяльності особистості майбутнього викладача передбачає діагностику самооцінки володіння технологіями такої діяльності у студентів-магістрантів. Для цього застосовувалася діагностична методика, запропонована І.А. Ситніковою [273], результати якої показали перевагу низького рівня практико-творчої компетентності у магістрантів (81,8 % мають низький рівень володіння технологіями практико-творчої діяльності викладача, 18,2 % – середній, а студентів з високим рівнем такої компетентності у групі досліджуваних встановлено не було). На заняттях, що вирішували це завдання, було впроваджено вправи, спрямовані на розвиток креативності, зокрема представлені у розробках А.Г. Грецова, М. Ш. Кіпніса, Н.В. Рождественської, А.В. Толшина [76; 128; 252].

Темпоральна компетентність майбутніх викладачів включає здатність до оптимальної організації часу життя. На цій стадії здійснювався аналіз умов непродуктивної організації часу та розвиток здатності до організації

часу життя. Заняття відповідно до поставленого завдання включали серію вправ, спрямованих на корекцію схильності до прокрастинації, а також серію діагностичних методик та вправ, спрямованих на корекцію ургентної залежності особистості студента.

Корекція схильності до прокрастинації особистості майбутніх викладачів передбачала попередню діагностику прокрастинації та схильності до лінощів студентів. Наведемо також приклад вправи, спрямованої на корекцію прокрастинації. Студентам було запропоновано визначити ті справи життя, виконання яких вони постійно відкладають і розподілити їх на сфери життя: навчання (підготовка до іспитів та заліків, здача залікових модулів, написання рефератів та науково-дослідних робіт), побутова (прибирання, наведення порядку на робочому столі, виконання дрібних обов'язків), особиста (пошук подарунків для рідних і друзів, привітання з визначними датами), професійна (професійне навчання та самовдосконалення, читання наукової та методичної інформації, написання наукових статей і тез) тощо. Далі майбутні викладачі мали визначити та записати причини, які заважають своєчасно виконувати життєві завдання та наслідки їх прокрастинації. У результаті виконання вправи було визначено, що серед наслідків переважають негативно забарвлені події та емоційні реакції як з боку оточення, так і самих студентів.

Прикладом вправи, спрямованої на розвиток здатності до організації часу життя може бути «Своєчасне виконання справ життя за допомогою redline і dead line», метою якої було формування поінформованості та навичок у методах корекції прокрастинації шляхом визначення граничних строків виконання завдань.

У нашому попередньому дослідженні [94] було доведено, що висока метакогнітивна обізнаність передбачає схильність до ургентної залежності особистості педагогів ВНЗ. Викладачі із високим рівнем метакогнітивної компетентності характеризуються більшою вираженістю сприйняття часу як

швидкого, насиченого, приємного, різноманітного та цілісного, їм властива орієнтація на теперішнє та майбутнє. Викладачі із низьким рівнем метакогнітивної компетентності характеризуються такими темпоральними особливостями, як схильність до сприйняття часу як більш порожнього, стрибкоподібного, одноманітного неорганізованого та обмеженого. Отже, розвиток метакогнітивної компетентності може впливати на зростання ургентної схильності особистості, тому з метою попередження такої адиктивної поведінки нами було запропоновано техніку жорсткого планування часу, за допомогою якого враховується час, відведений на зустрічі з друзями, відвідування кіно, театрів, подорожі та прогулянки, читання художньої літератури тощо. Окрім цього, студентам пропонувалось зафіксувати усі витрати часу, у тому числі і часові витрати на «поглиначі» (телефонні розмови, неефективне використання часу у транспорті та вдома тощо). Така робота зі студентами з високими показниками ургентної залежності проводилась в індивідуальній формі.

4. Рефлексивний етап.

Мета: усвідомлення результатів участі в розвивальній програмі та актуалізація установки до активного їх застосування в майбутній професійній діяльності

Завдання:

- 1) аналіз та усвідомлення результатів розвивальної програми як власних досягнень її учасників (через деталізацію та фіксацію позитивної динаміки показників метакогнітивної компетентності);
- 2) забезпечення активного застосування набутих здатностей (через систематизацію отриманих шляхом співвіднесення їх з можливостями професійних ролей та через узагальнення отриманих шляхом їх співвіднесення з характеристиками професійної компетентності).

5.4. Ефективність програми розвитку метакогнітивної компетентності у майбутніх викладачів вищої школи

Для експериментальної апробації програми психологічного супроводу проводився формувальний експеримент, спрямований на реалізацію завдань розробленої розвивальної програми.

Для реалізації плану експерименту були задіяні три групи студентів, дві з яких піддавалися експериментальному впливу, а одна була контрольною: загальна кількість 140 магістрантів.

У першій групі було 48 студенти, у другій – 44, а у третій, контрольній – 48. Друга експериментальна група ($ЕГ_2$) була поділена на дві підгрупи $ЕГ_{2a}$ та $ЕГ_{2b}$ (по 22 особи) з метою вивчення ролі розвитку метапам'яті у процесі цілеспрямованого формування метакогнітивної компетентності майбутніх викладачів. Для цього з першою підгрупою проводились усі блоки розвивальної програми, а з другою – з метакогнітивного блоку було вилучено серію занять, спрямованих на розвиток метапам'яті. Рандомізація – випадковий розподіл досліджуваних у кожную із трьох експериментальних груп – не здійснювалась. Експеримент проводився за квазіекспериментальним планом.

План дослідження був наступний:

- | | | |
|----|-----------------------------|-------------|
| 1. | Контрольна група (КГ) | $O_1 O_2$ |
| 2. | Експериментальна група (ЕГ) | $O_3 X O_4$ |

де X – психолого-педагогічний вплив з різними умовами пред'явлення розвивальної програми, O_1 – попереднє тестування першої групи, O_2 – підсумкове тестування першої групи, O_3 – попереднє тестування другої групи, O_4 – підсумкове тестування другої групи. Порівняння результатів дослідження O_1 - O_2 та O_3 - O_4 в експериментальних та контрольній групах дає можливість виявити ефект розвивальної програми.

Експериментальний вплив включав реалізацію розвивально-корекційної програми, яка складалася із двох етапів: на першому магістранти

були залучені до лекційно-практичного курсу, а другий етап був представлений розвивальною програмою, яка складається з чотирьох блоків, кожен з яких передбачав виконання студентами серії занять, в яких реалізовувались розвивальні завдання. Значущість відмінностей у вираженні рівня показників метакогнітивного досвіду та регулятивно-стильових характеристик майбутніх викладачів до та після проведення розвивальної програми перевірялася за допомогою t-критерію Ст'юдента.

Порівняння досліджуваних характеристик у студентів експериментальних та контрольної груп до початку експерименту дозволяє говорити про відсутність значущих відмінностей між ними. Результати порівняння представлені в табл. 5.11–5.13.

Із таблиці 5.10 видно, що на початку експерименту у досліджуваних різних експериментальних груп не було виявлено відмінностей у показниках, що перевірялись.

Таблиця 5.10

**Середні значення показників метакогнітивного досвіду студентів
контрольної та експериментальної груп до впровадження програми
психологічного супроводу**

Показники	Групи досліджуваних			t_{1-2}	t_{1-3}	t_{2-3}
	ЕГ ₁	ЕГ ₂	КГ			
Метакогнітивна усвідомленість	179,45± 10,63	178,95± 9,81	179,50± 9,01	0,23	-0,02	-0,28
Метакогнітивні знання	13,20± 1,38	13,72± 1,80	13,75± 1,75	-1,57	-1,70	-0,06
Метакогнітивна активність	8,35± 1,22	8,70± 1,29	8,22± 1,11	1,46	0,49	1,70

Середні значення показників метакогнітивної компетентності студентів контрольної та експериментальних груп до впровадження програми психологічного супроводу розвитку метакогнітивної компетентності статистично не відрізняються, що дозволяє проводити подальший експериментальний вплив.

З таблиці 5.11 видно, що студенти представлених груп не відрізняються у показниках мотивації та стратегій учіння. З цих результатів видно, що представлені магістранти характеризуються середніми показниками мотиваційних стратегій та стратегій учіння. Отже, магістранти, які складають вибірку формувального експерименту, виявляють помірний рівень мотиваційних стратегій навчання, володіють недостатньо широким діапазоном засобів та прийомів учіння та пізнавального саморозвитку.

Таблиця 5.11

**Середні значення показників мотивації та стратегій учіння
студентів контрольної та експериментальної груп до впровадження
програми психологічного супроводу**

Показники	Групи досліджуваних			t ₁₋₂	t ₁₋₃	t ₂₋₃
	ЕГ ₁	ЕГ ₂	КГ			
Мотиваційні стратегії	161,20± 10,63	160,85± 9,81	160,16± 9,01	0,23	0,71	0,47
Стратегії учіння	252,25± 11,61	256,36± 13,72	255,29± 15,59	-1,57	0,27	0,35

З таблиці 5.12 видно, що досліджувані усіх експериментальних груп на початку дослідження не відрізняються у показниках академічної саморегуляції. З цих результатів видно, що представлені студенти характеризуються середніми показниками внутрішньої мотивації, у структурі їх академічної саморегуляції переважає інтроектівана саморегуляція, тобто зазначена категорія студентів частково засвоює правила та норми навчально-професійної діяльності.

Розглянемо результати динаміки показників метакогнітивної усвідомленості протягом впровадження програми психологічного супроводу розвитку метакогнітивної компетентності майбутніх викладачів. На рис. 5.5 видно, що на початку експерименту досліджувані з контрольної групи та двох експериментальних не відрізняються у показниках метакогнітивної усвідомленості.

Таблиця 5.12

**Середні значення показників академічної саморегуляції студентів
контрольної та експериментальної груп до впровадження програми
психологічного супроводу**

Показники	Групи досліджуваних			t_{1-2}	t_{1-3}	t_{2-3}
	ЕГ ₁	ЕГ ₂	КГ			
Внутрішнє спонукання	21,41±1,90	21,00±2,96	21,22±1,76	1,94	0,24	1,99
Інтроєктована регуляція	23,95±2,07	23,53±2,93	24,16±2,09	0,87	-0,49	-1,27
Ідентифікована регуляція	17,04±2,25	16,31±2,01	16,66±2,18	1,67	0,85	-0,80
Зовнішня регуляція (екстринсивна мотивація)	15,75±1,57	15,18±1,56	15,29±1,57	1,59	1,44	-0,30

Після першого етапу експерименту (після впровадження лекційно-практичного курсу, метою якого була діагностика метакогнітивної компетентності студентів та формування психологічної обізнаності у метапізнанні) показники метакогнітивної усвідомленості в обох експериментальних групах зросли порівняно з показниками досліджуваної контрольної групи.

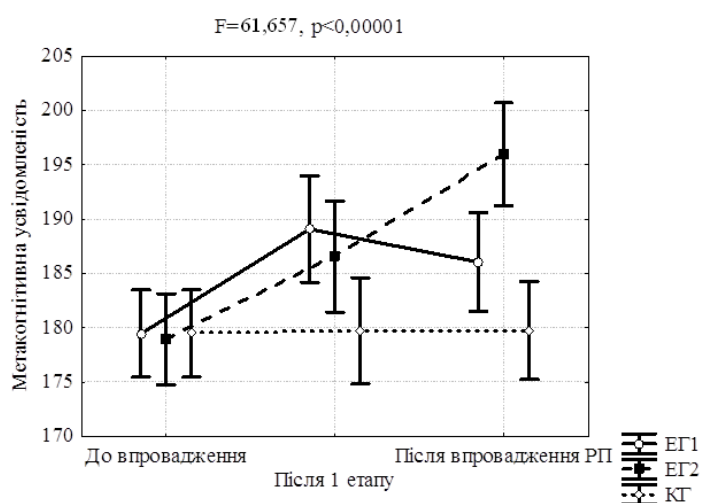


Рис. 5.5. Динаміка показників метакогнітивної усвідомленості у студентів протягом впровадження розвивальної програми

Після впровадження розвивальної програми, спрямованої на розвиток метакогнітивної компетентності майбутніх викладачів, показники метакогнітивної усвідомленості у досліджуваній експериментальній групі №2 зросли, на відміну від студентів експериментальної групи № 1, що обмежились лише першим етапом супроводу – лекційно-практичним курсом. Показники метакогнітивної усвідомленості досліджуваної контрольної групи не змінились протягом чотирьох місяців.

Таким чином, студенти, які були залучені як до лекційно-практичного курсу, так і до розвивальної програми, почали виявляти більшу метакогнітивну включеність у діяльність, тобто здатність до усвідомленого вибору метакогнітивних стратегій, моніторингу та саморегуляції навчально-пізнавальної діяльності.

На рис. 5.6 подано результати динаміки показників метакогнітивних знань у студентів експериментальних та контрольної груп, що підтверджують ефективність запропонованої розвивальної програми.

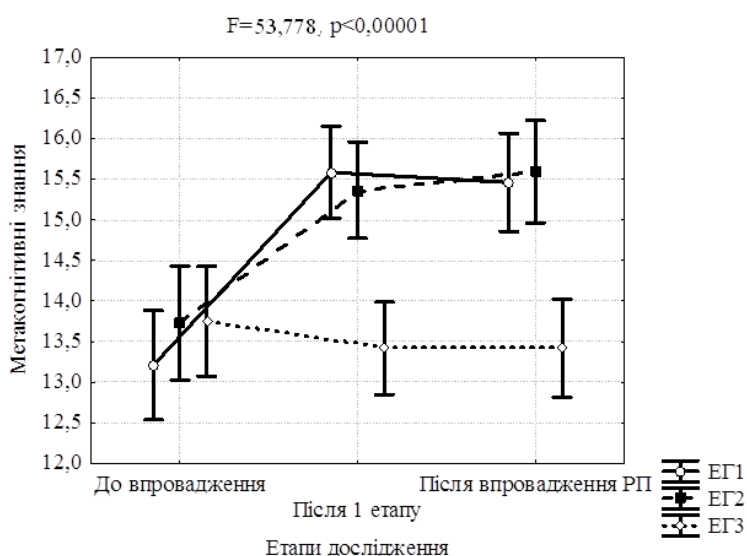


Рис. 5.6. Динаміка показників метакогнітивних знань у студентів протягом впровадження розвивальної програми

Після впровадження лекційно-практичного курсу, спрямованого на формування психологічної обізнаності у метакогнітивних характеристиках студентів, було зафіксовано зростання показників метакогнітивних знань у

студентів експериментальних груп, при цьому у контрольній групі рівень метакогнітивних знань не змінився. Слід зазначити, що впровадження лекційно-практичного курсу більш виражено відобразилось на динаміці показників метакогнітивної обізнаності, аніж застосування розвивальної програми.

Із рис. 5.7 видно позитивну динаміку показників метакогнітивної активності у студентів експериментальних груп порівняно зі студентами контрольної групи. Впровадження розвивальної програми, спрямованої на розвиток метакогнітивної компетентності, є засобом розвитку метакогнітивної активності. Після участі у програмі студенти експериментальної групи № 2 почали більш активно застосовувати власні метакогнітивні стратегії, ніж студенти першої експериментальної групи, які після участі у лекційно-практичному курсі почали характеризуватись вищими показниками досліджуваного параметра, однак через деякий час втратили метакогнітивну активність.

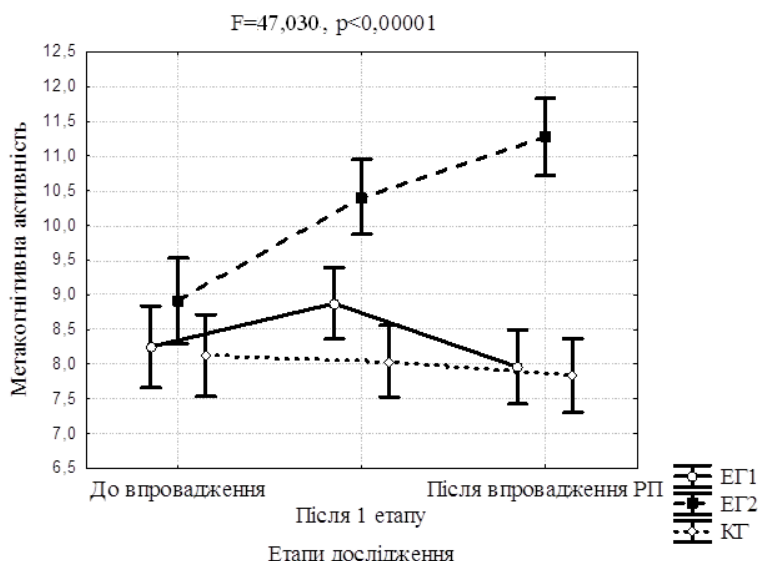


Рис. 5.7. Динаміка показників метакогнітивної активності у студентів протягом впровадження розвивальної програми

Із рис. 5.8 видно, що досліджувані другої експериментальної програми, які були залучені як до лекційно-практичного курсу, так і до розвивальної програми, характеризуються позитивною динамікою мотиваційних стратегій

навчання, отже їх метакогнітивний досвід став більш вмотивованим, співвіднесеним із цілями навчально-професійної діяльності.

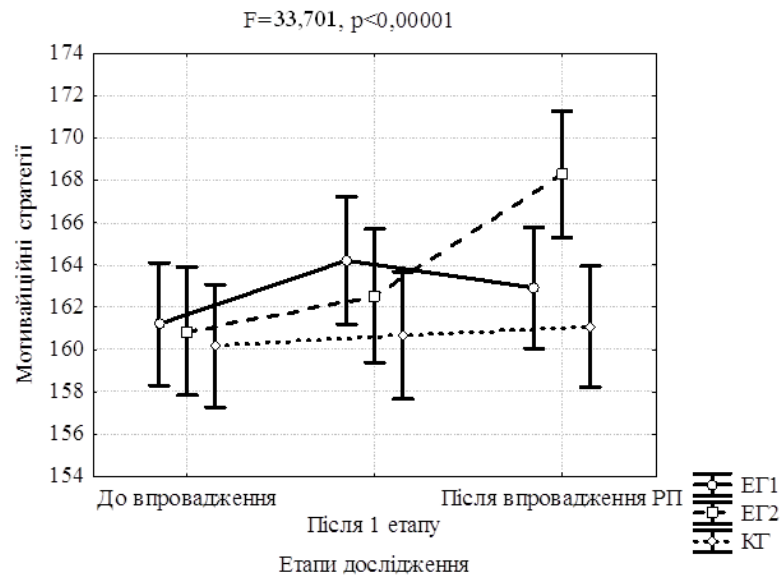


Рис. 5.8. Динаміка показників мотиваційних стратегій у студентів протягом впровадження розвивальної програми

У досліджуваних першої експериментальної групи показники мотиваційних стратегій певною мірою підвищились після спецпрактикуму, але потім повернулись на попередній рівень. У досліджуваних експериментальної групи динаміки показників метакогнітивних стратегій визначено не було.

На рис. 5.9 показано динаміку показників стратегій учіння у студентів, причому ті, що пройшли усі етапи психологічного супроводу метакогнітивної компетентності, почали характеризуватись найвищим рівнем розвитку стратегій учіння. Студенти другої експериментальної групи почали урізноманітнювати власні навчальні стратегії, провідну роль у яких відіграє метакогнітивна саморегуляція, самоуправління часом та умовами навчання.

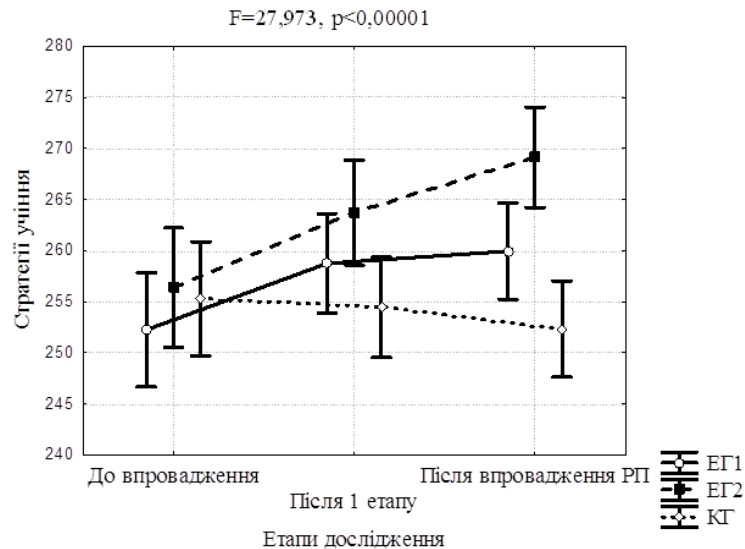


Рис. 5.9. Динаміка показників стратегій учіння у студентів протягом впровадження розвивальної програми

На рис. 5.10 подано результати динаміки показників інтринсивної мотивації у студентів. Внутрішня мотивація навчальної діяльності є детермінантою розвитку метакогнітивної компетентності майбутнього викладача, оскільки є психологічною умовою його інтересу та захопленості навчально-професійною діяльністю.

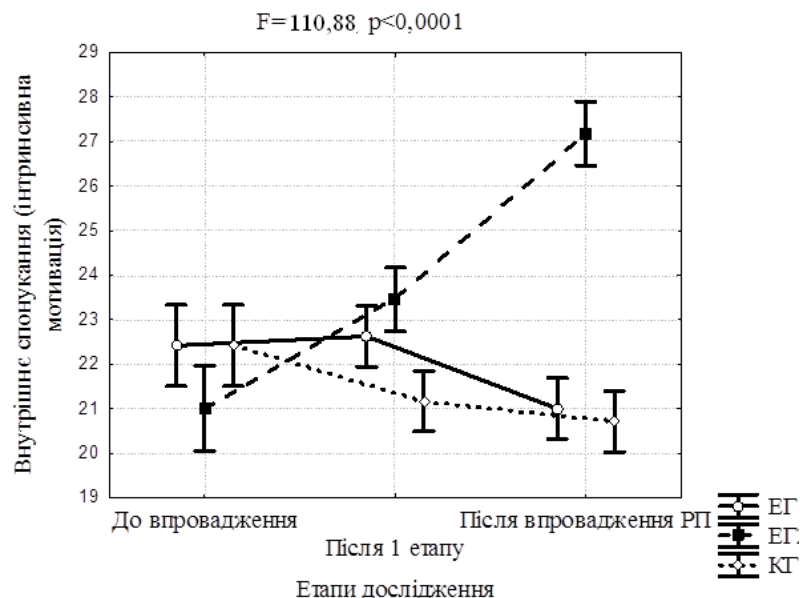


Рис. 5.10. Динаміка показників внутрішнього спонукання (інтринсивної мотивації) у студентів протягом впровадження розвивальної програми

Внутрішня мотивація, що передбачає наявність специфічних факторів ініціювання та регуляції особистісного «Я» і повністю знаходиться всередині самої поведінки, більшою мірою властива студентам експериментальної групи, які були залучені до усіх етапів психологічного супроводу. Для таких студентів навчально-професійна діяльність не має заохочень, крім самої активності. Студенти другої експериментальної групи залучаються до цієї діяльності заради неї самої, а не для досягнення яких-небудь зовнішніх нагород.

Динаміка показників інтроектованого регулювання подана на рис. 5.11.

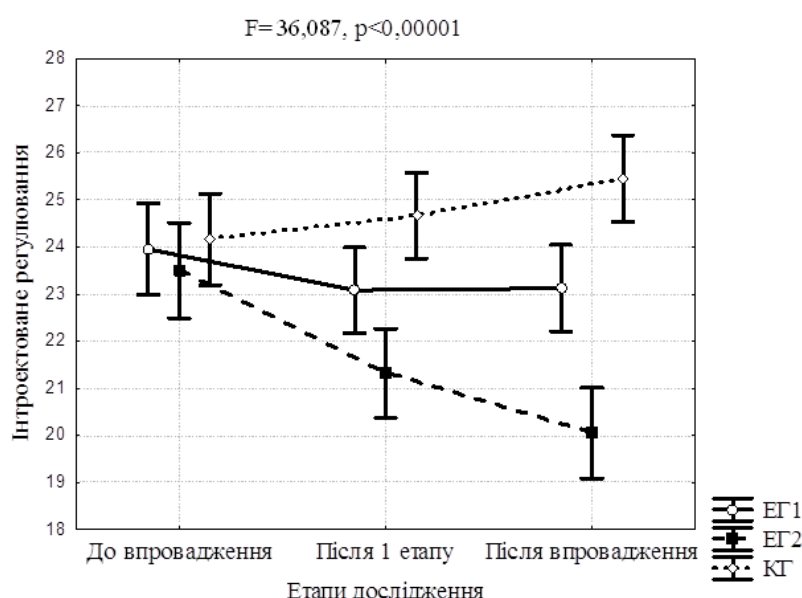


Рис. 5.11. Динаміка показників інтроектованого регулювання у студентів протягом впровадження розвивальної програми

Вплив інтроектованого регулювання на навчально-професійну діяльність зменшується з мірою залучення студентів до усіх етапів психологічного супроводу розвитку метакогнітивної компетентності. Інтроектована регуляція забезпечує поведінку, що управляється заданими ззовні умовами, пов'язаними з підтриманням почуття власної цінності і загальним схваленням, супроводжуваними переживаннями, тривоги і тиску. Майбутні викладачі, що були залучені до спецпрактикуму та розвивальної програми, почали меншою мірою керуватись інтроектованими мотивами у навчально-професійній діяльності.

Розглянемо динаміку показників ідентифікованого регулювання у студентів протягом впровадження розвивальної програми, подану на рис. 5.12.

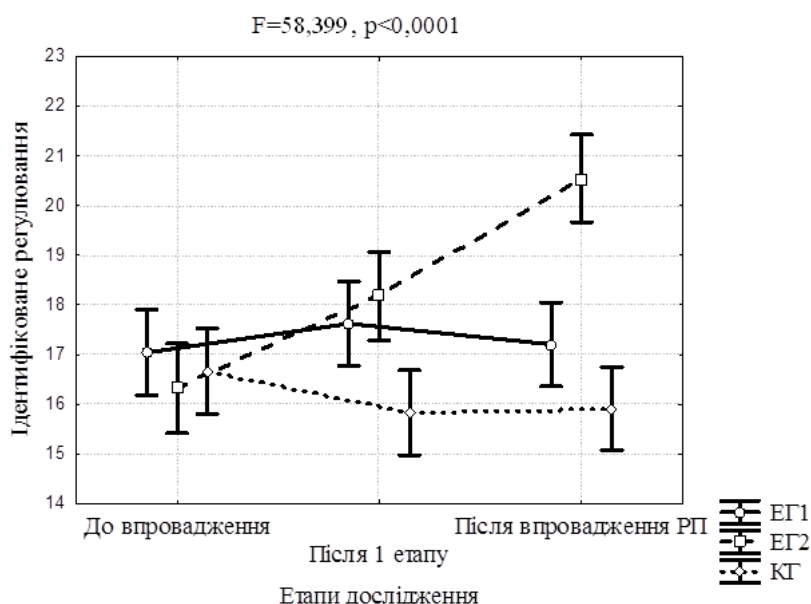


Рис. 5.12. Динаміка показників ідентифікованого регулювання у студентів протягом впровадження розвивальної програми

Ідентифіковане регулювання, яке властиве студентам експериментальної групи № 2 наприкінці формувального експерименту, передбачає відносно довільні дії, регульовані почуттям їх значимості або ролі для реалізації своїх цінностей і самостійно обраних цілей. Отже, впровадження психологічного супроводу розвитку метакогнітивної компетентності сприяє розвитку ідентифікованого регулювання у структурі навчально-професійної мотивації.

Результати дослідження динаміки показників зовнішнього регулювання подано на рис. 5.13. Показники зовнішнього регулювання знизились на статистично значущому рівні у студентів другої експериментальної групи, яка була залучена до усіх етапів програми супроводу, в той час як в експериментальній групі № 1 після впровадження спецпрактикуму ці показники знизились, а через деякий час знов зросли. У контрольній групі показники зовнішнього регулювання майже не змінились.

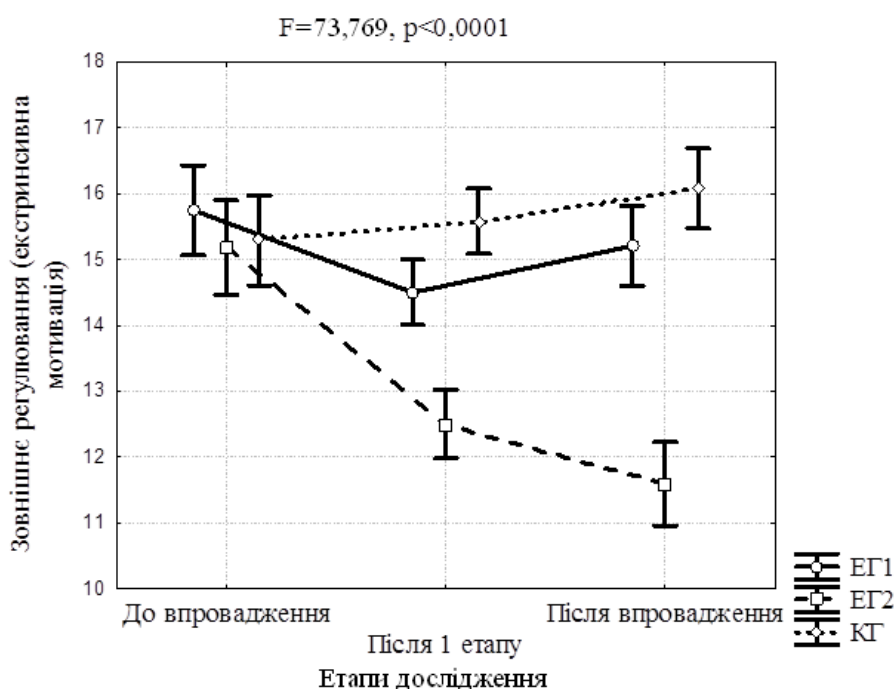


Рис. 5.13. Динаміка показників зовнішнього регулювання (екстринсивної мотивації) у студентів протягом впровадження розвивальної програми

Із таблиці 5.13 видно, що умови пред'явлення етапів психологічного супроводу по-різному впливають на розвиток метакогнітивного досвіду майбутніх викладачів. Після впровадження програми психологічного супроводу, яка містила спецпрактикум та розвивальну програму (експериментальна група №2), майбутні викладачі почали характеризуватись найвищими показниками метакогнітивної усвідомленості порівняно з тими студентами, що обмежились залученням до спецпрактикуму (експериментальна група №1) та тими студентами, що не були залучені до програми психологічного супроводу (контрольна група). Показники метакогнітивного досвіду перевищують у тих студентів, що насамперед були залучені до спецпрактикуму, оскільки обидві експериментальні групи не відрізняються між собою за даним параметром, однак перевищують за рівнем метакогнітивних знань контрольну групу. Отже, спецпрактикум з метакогнітивної компетентності викладача є ефективним для розвитку метакогнітивної обізнаності майбутніх викладачів.

Таблиця 5.13

Середні значення показників метакогнітивного досвіду студентів контрольної та експериментальної груп після впровадження програми психологічного супроводу розвитку метакогнітивної компетентності

Показники	Групи досліджуваних			t_{1-2}	t_{1-3}	t_{2-3}
	ЕГ ₁	ЕГ ₂	КГ			
Метакогнітивна усвідомленість	186,04± 11,81	195,95± 12,68	179,75 ± 8,55	-3,92*	2,11*	7,32***
Метакогнітивні знання	15,45± 1,41	15,59± 1,22	13,41± 1,74	-0,48	6,37***	6,94***
Метакогнітивна активність	7,95± 0,95	11,27± 1,63	7,83± 1,27	-12,11 ***	0,54	11,42 ***

Примітка: * - $p < 0,01$, ** - $p < 0,001$, *** - $p < 0,0001$

Показники метакогнітивної активності зросли у студентів другої експериментальної групи, що доводить позитивний вплив розвивальної програми на формування активності щодо метакогнітивного досвіду у майбутніх викладачів.

Метакогнітивна активність у студентів першої експериментальної групи не змінилась, отже, залучення студентів до спецпрактикуму недостатньо для розвитку активності у застосуванні метакогнітивних стратегій навчально-пізнавальної діяльності.

Із таблиці 5.14 видно, що студенти представлених груп після впровадження програми психологічного супроводу відрізняються у показниках мотивації та стратегій учіння. Майбутні викладачі, які увійшли до другої експериментальної групи, відрізняються найвищими показниками мотиваційних стратегій після впровадження програми психологічного супроводу. Порівняно з ними студенти-магістранти першої експериментальної групи мають нижчі показники мотиваційних стратегій, які не відрізняються від середнього рівня досліджуваного параметру у

студентів контрольної групи. Отже, комплексне включення студентів до програми психологічного супроводу передбачає найстрімкіший розвиток мотиваційних стратегій, переважною з яких є внутрішня мотивація, яка забезпечується інтересом до діяльності, переконаністю у необхідності метакогнітивного навчання та власній продуктивності.

Таблиця 5.14

Середні значення показників мотивації та стратегій учіння студентів контрольної та експериментальної груп після впровадження програми психологічного супроводу

Показники	Групи досліджуваних			t ₁₋₂	t ₁₋₃	t ₂₋₃
	ЕГ ₁	ЕГ ₂	КГ			
Мотиваційні стратегії	162,91± 6,52	168,27± 6,69	161,08± 7,72	-3,92**	1,26	4,80***
Стратегії учіння	259,95± 10,18	269,13± 9,98	252,33± 13,94	-4,40***	3,09*	6,66***

Примітка: * - $p < 0,01$, ** - $p < 0,001$, *** - $p < 0,0001$

Магістранти другої експериментальної групи так само почали характеризуватись найвищими показниками стратегій учіння після впровадження програми психологічного супроводу розвитку метакогнітивної компетентності. Студенти, які були залучені до усіх етапів програми психологічного супроводу, почали більш ефективно застосовувати навчальні стратегії у діяльності, зокрема ретельну розробку матеріалу, метакогнітивну саморегуляцію, саморегуляцію зусиль, взаємне навчання тощо.

Із таблиці 5.15 видно, що досліджувані усіх експериментальних груп після впровадження програми психологічного супроводу відрізняються у показниках академічної саморегуляції.

Показники внутрішньої мотивації зросли на статистично значущому рівні у студентів другої експериментальної групи та є вищими, ніж у студентів інших груп, які не були включені до програми розвитку метакогнітивної компетентності.

Таблиця 5.15

**Середні значення показників академічної саморегуляції студентів
контрольної та експериментальної груп після впровадження програми
психологічного супроводу**

Показники	Групи досліджуваних			t ₁₋₂	t ₁₋₃	t ₂₋₃
	ЕГ ₁	ЕГ ₂	КГ			
Внутрішнє спонукання (інтринсивна мотивація)	21,00± 1,38	27,18± 1,96	20,70± 1,68	-17,75***	0,93	17,20***
Інтроектована регуляція	23,12± 2,29	20,04± 2,35	25,45± 2,12	6,42 **	-5,22***	-11,70 ***
Ідентифікована регуляція	17,20± 2,02	20,54± 2,30	15,91± 1,86	-7,48***	3,29**	10,75 ***
Зовнішня регуляція (екстринсивна мотивація)	15,20± 1,81	11,59± 1,36	16,08± 1,21	10,82***	-2,80*	-16,88* **

Показники інтроектованого регулювання виявились нижчими у другій експериментальній групі порівняно з іншими групами, що свідчить про те, що студенти почали більш усвідомлено ставитись до навчальної діяльності, меншою мірою регулювати навчальну діяльність формальними правилами.

Показники ідентифікованого регулювання зросли у студентів другої експериментальної групи у результаті застосування програми психологічного супроводу розвитку метакогнітивної компетентності, яка передбачала розвивальну програму та спецпрактикум.

Зовнішня регуляція знизилась на статистично значущому рівні у студентів другої експериментальної групи, після впровадження програми супроводу розвитку метакогнітивної компетентності, студенти почали меншою мірою керуватись системою нагород та покарань у навчально-професійній діяльності, на відміну від інших студентів, показники екстринсивної мотивації яких не змінились.

З метою уточнення особливостей розвивального впливу програми психологічного супроводу розвитку метакогнітивної компетентності нами було проведено уточнююче дослідження, яке полягало у визначенні ролі засобів розвитку метапам'яті на показники метакогнітивної компетентності майбутніх викладачів. Зі студентами другої експериментальної групи розвивальна програма була впроваджена за двома експериментальними планами, де з першою підгрупою (ЕГ_{2а}) були проведені усі етапи та стадії розвивальної програми, а з другою групою (ЕГ_{2б}) усі етапи та стадії, окрім серії занять, спрямованих на розвиток метапам'яті. Вилучення занять, спрямованих на розвиток метапам'яті, покладене на визначення ролі метапам'яті у становленні метакогнітивної компетентності майбутніх викладачів.

На рис. 5.14 зображено динаміку показників метакогнітивної усвідомленості в експериментальних підгрупах ЕГ_{2а} та ЕГ_{2б}, з якого видно, що у першій підгрупі позитивна динаміка є більш вираженою, ніж у другій.

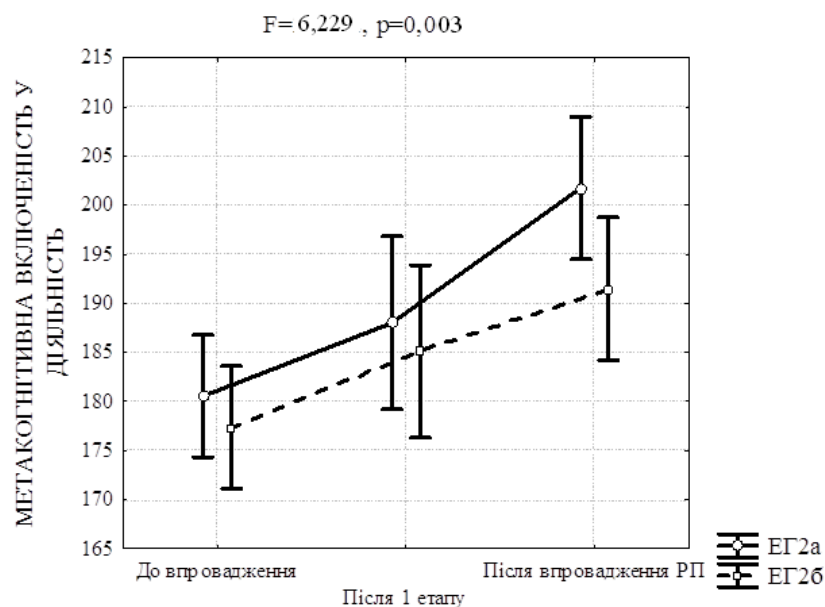


Рис. 5.14. Динаміка показників метакогнітивної усвідомленості у студентів ЕГ₂ протягом впровадження розвивальної програми

Зростання показників метакогнітивної усвідомленості у студентів, залучених до усіх стадій та заходів розвивальної програми, є більш

вираженим, ніж у студентів, в яких були вилучені заняття, спрямовані на розвиток метапам'яті. Отже, цілеспрямований розвиток метапам'яті має позитивний вплив на розвиток метакогнітивної усвідомленості.

На рис. 5.15 зображено динаміку показників метакогнітивних знань в експериментальних підгрупах ЕГ_{2а} та ЕГ_{2б}, з якого видно, що у першій підгрупі позитивна динаміка є більш вираженою, ніж у другій на статистично значущому рівні. Позитивна динаміка показників метакогнітивних знань, які свідчать про обізнаність студентів про існуючі та власні метакогнітивні стратегії, рівень функціонування власної пам'яті, мислення, уяви тощо, була спричинена залученням студентів до розвивальної програми, зокрема до занять з розвитку метапам'яті.

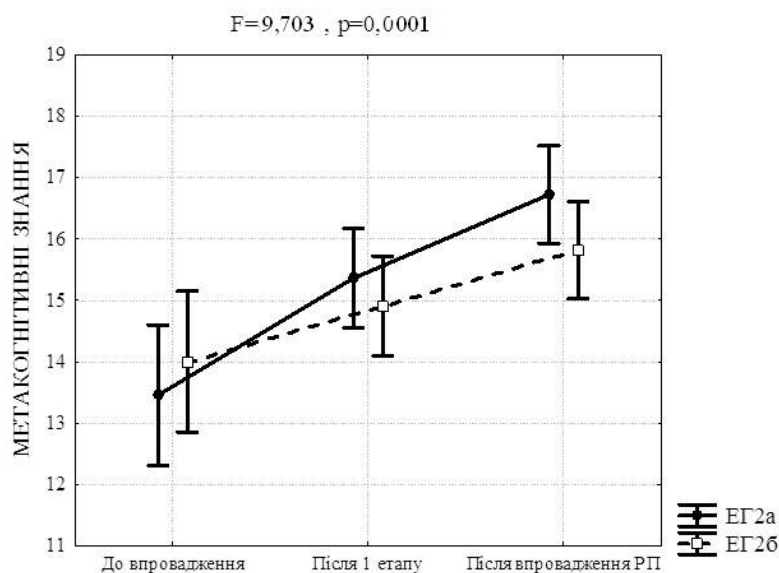


Рис. 5.15. Динаміка показників метакогнітивних знань у студентів ЕГ₂ протягом впровадження розвивальної програми

На рис. 5.16 зображено динаміку показників метакогнітивної активності в експериментальних підгрупах ЕГ_{2а} та ЕГ_{2б}, з якого видно, що у першій підгрупі позитивна динаміка є більш вираженою, ніж у другій на статистично значущому рівні.

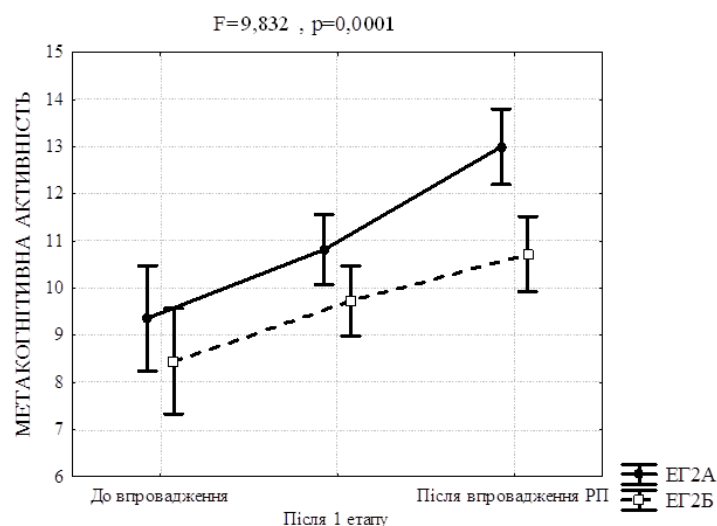


Рис. 5.16. Динаміка показників метакогнітивної активності у студентів ЕГ₂ протягом впровадження розвивальної програми

Таким чином, цілеспрямований розвиток метапам'яті сприяє формуванню метакогнітивної активності майбутніх викладачів.

На рис. 5.17 зображено динаміку показників мотиваційних стратегій в експериментальних підгрупах ЕГ_{2а} та ЕГ_{2б}, з якого видно, що у першій підгрупі позитивна динаміка є більш вираженою, ніж у другій на статистично значущому рівні.

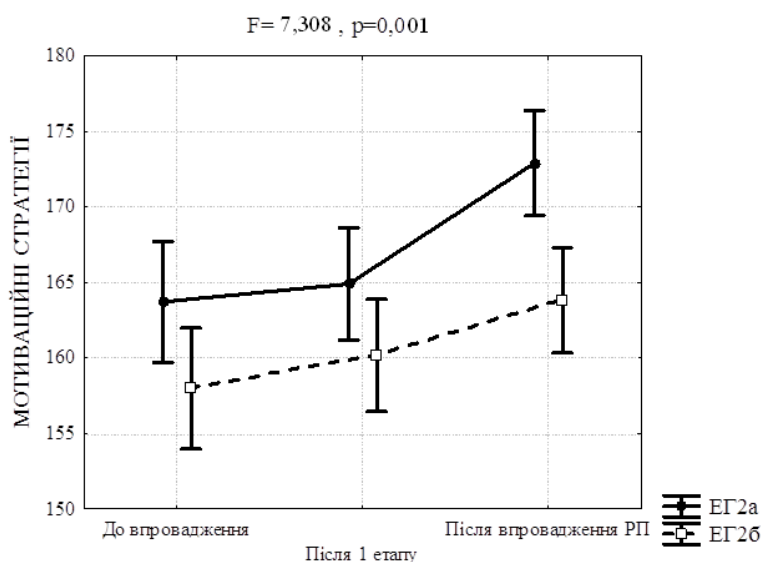


Рис. 5.17. Динаміка показників мотиваційних стратегій у студентів ЕГ₂ протягом впровадження розвивальної програми

Виражене різноманіття мотиваційних стратегій у навчально-пізнавальній діяльності магістрантів, яке виявилось характерним студентам, які пройшли усі етапи розвивальної програми, сприяє їх оволодінню засобами активізації навчальної діяльності.

На рис. 5.18 зображено динаміку показників стратегій учіння в експериментальних підгрупах ЕГ_{2а} та ЕГ_{2б}, з якого видно, що у першій підгрупі позитивна динаміка є більш вираженою, ніж у другій. Після залучення студентів до спецкурсу студенти другої експериментальної підгрупи мали більш стрімкі показники динаміки стратегій учіння, однак після залучення до розвивальної програми позитивний розвиток стратегій учіння спадає, а у тих студентів, що були включені у всі етапи програми, – зростає.

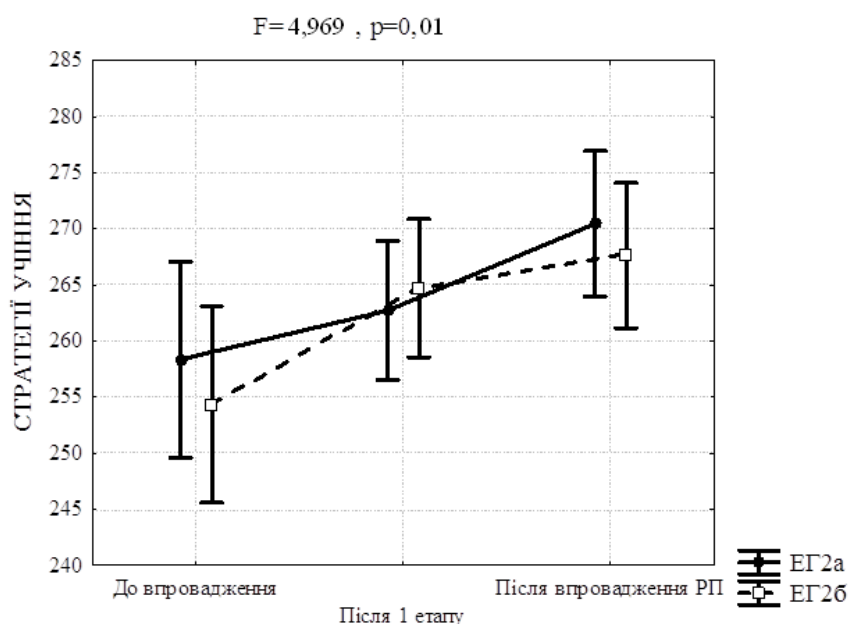


Рис. 5.18. Динаміка показників стратегій учіння у студентів ЕГ₂ протягом впровадження розвивальної програми

Статистично значущих відмінностей у показниках академічної саморегуляції студентів встановлено не було. Отже, незалежно від умов організації розвивальної програми її вплив на розвиток внутрішньої /мотивації навчальної діяльності виявляється позитивним.

Висновки до п'ятого розділу

1. Психологічний супровід розвитку метакогнітивної компетентності реалізувався у два етапи. Перший, інформаційний, представлений лекційно-практичним спецкурсом, а другий, інструментальний – розвивальною програмою, яка включала чотири змістовні блоки – мотиваційний, метакогнітивний, діяльнісний й рефлексивний. Метою мотиваційного блоку програми було забезпечення позитивної мотивації до участі в розвивальній програмі. Метакогнітивний блок передбачав, власне, розвиток метакогнітивної компетентності. Особливим напрямом роботи психолога з розвитку метакогнітивної компетентності виступив діяльнісний блок, спрямований на розвиток формування педагогічної компетентності особистості майбутнього викладача. Завершальним етапом програми виступив рефлексивний, спрямований на розвиток усвідомлення результатів розвивальної програми.

2. Метакогнітивний блок був спрямований на формування метакогнітивного досвіду й окремих метакогнітивних компетенцій, до яких належать метамисленнєві, метамнемічні, метакреативні здатності та металінгвістичні здібності, які сукупно складають метакогнітивну компетентність особистості майбутнього суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі.

3. Контрольне дослідження показало позитивну динаміку характеристик метакогнітивної компетентності, зокрема метакогнітивної активності, метакогнітивних знань, включеності у діяльність, а також мотиваційних характеристик, що забезпечують вмотивованість метакогнітивних здібностей майбутніх викладачів – мотиваційних стратегій й стратегій учіння, інтринсивної та ідентифікованої мотивації. Впровадження програми мало вплив на зниження долі інтроектованого й зовнішнього академічного регулювання у навчальній діяльності студентів-магістрантів. Слід зазначити, що програма супроводу, яка містила інформаційний та

інструментальний етапи, мала більш виражений вплив на розвиток метакогнітивної компетентності особистості майбутніх викладачів порівняно з програмою, яка містила тільки інформаційний етап (позитивний вплив лише на показники метазнань студентів). Вплив розвивальної програми на формування метакогнітивної компетентності є більш вираженим за умов включення серії занять, спрямованих на розвиток метапам'яті.

ВИСНОВКИ

Узагальнення отриманих у дисертаційному дослідженні результатів дало можливість сформулювати такі висновки:

1. В межах сучасної освітньої парадигми категорія компетентності наповнюється особистісними складовими. Провідні психологи-дослідники компетентності відносять до її структури мотиваційний, когнітивний, регуляційний та діяльнісний (аспект досвіду) компоненти. Виходячи із зазначеної структури, у психологічному дослідженні компетентності суб'єкта педагогічної діяльності вищої школи доцільно включати до її характеристики спільно з когнітивною і метакогнітивну компетентність. Метакогнітивну компетентність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі розглядаємо як вмотивовану систему здатностей (метапам'яті, метамислення, метакреативності, металінгвістичних здібностей), втілену у метакогнітивному досвіді діяльності, що характеризується метакогнітивною усвідомленістю, метакогнітивною активністю та метакогнітивними знаннями викладача.

2. Концептуальна модель метакогнітивної компетентності викладача вищої школи поєднує метакогнітивний досвід діяльності та метакогнітивні здатності. Метакогнітивний досвід діяльності – це досвід застосування метакогнітивних здатностей у власній діяльності, що ґрунтується на метакогнітивних знаннях (обізнаність у загальних та індивідуальних особливостях когнітивних процесів та їх саморегуляція) і проявляється у метакогнітивній активності (розуміння значущості регуляції когнітивних процесів, знання засобів регуляції та їх активне застосування) та усвідомленості (рефлексивна здатність до свідомого моніторингу когнітивних процесів). До метакогнітивних здатностей входять метапам'яті (мнемічна обізнаність та мнемічна рефлексія), метамислення (обізнаність у загальних та індивідуальних особливостях мисленнєвого процесу та його рефлексія), металінгвістичні здібності (обізнаність в особливостях процесів інтерпретації, репродукції, продукції та трансформації текстової інформації

і рефлексія перебігу цих процесів) і метакреативність (обізнаність у перебігу творчого процесу та його рефлексія).

3. Емпірично встановлено, що метакогнітивна компетентність особистості викладача представлена трикомпонентною факторною структурою, в якій перша складова (фактор «Рефлексивна компетентність у метапізнанні») – метакогнітивний досвід діяльності – спрямована на організацію та регулювання процесів метапізнання, а саме: метапам'яті, метамислення, метакреативності – і розкриває їх рефлексивний характер; друга (фактор «Метамнемічна компетентність») – відображає особливості функціонування метапам'яті за показниками мнемічної обізнаності, мнемічної рефлексії та метамнемічного відтворення, а третя (фактор «Металінгвістична компетентність») – відтворює особливості металінгвістичних здібностей.

4. Становлення метакогнітивної компетентності викладача у процесі педагогічної діяльності обумовлене мотиваційними, емоційними та когнітивними чинниками. Спрямованість викладачів на результат професійно-педагогічної діяльності передбачає найвищі показники розвитку метакогнітивних знань та метапам'яті. Оптимальне поєднання орієнтації на працю, результат та процес у структурі мотивації професійної діяльності викладачів забезпечує найвищі показники метакогнітивної усвідомленості, метакогнітивної активності, рефлексії мислення. Альтруїстична спрямованість у мотивації професійної діяльності зумовлює високий рівень металінгвістичних здібностей. Професійне вигорання, яке здебільшого виражене у викладачів з достатнім педагогічним стажем професійної діяльності, обумовлює найнижчий рівень розвитку метакогнітивної компетентності, в той час як задоволеність педагогічною працею властива викладачам з найвищим рівнем розвитку метакогнітивної компетентності. Метакогнітивна компетентність викладача визначається такими когнітивними чинниками, як інтелектуальні здібності, креативність, пам'ять та мовленнєво-розумові здатності. З'ясовано, що рівень інтелектуального

розвитку та здатності до запам'ятовування абстрактних понять обумовлюють такі характеристики метакогнітивної компетентності, як метакогнітивна усвідомленість й активність, абнотивність, мнемічна рефлексія та рефлексія мислення. Серед креативних викладачів є ті, хто має як високий, так і низький рівень абнотивності, однак її високий рівень неможливий без достатнього рівня розвитку креативності. Встановлено пряму залежність між показниками металінгвістичних здібностей та мовленнєво-розумової здатності викладачів.

5. Педагогічна рефлексивність є ключовим регулятивним компонентом метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі. Педагогічна рефлексивність розкривається через позитивні зв'язки з компонентами метакогнітивної компетентності, а також з рольовою компетентністю, яка дає змогу викладачеві користуватись широким репертуаром професійних та соціальних ролей; із системною рефлексією, що дає йому можливість об'єктивно оцінювати власні переваги та недоліки як професіонала; із загальною рефлексивністю, що передбачає здатність до ситуативної, ретроспективної та перспективної рефлексії у педагогічній діяльності.

6. Регулятивно-стильові характеристики педагогічної діяльності викладачів (стиль педагогічної саморегуляції, педагогічного мислення та самоорганізації) мають зв'язок з їх метакогнітивною компетентністю. Викладачі із залежним типом саморегуляції, котрі у власній діяльності керуються системою зовнішніх нагород та покарань й орієнтовані на вимоги керівництва в організації праці, поступаються рівнем метакогнітивної компетентності викладачам з автономним стилем саморегуляції, якому властивий інтерес до педагогічної діяльності, захопленість професією. Метакогнітивну компетентність викладачів характеризує стиль педагогічного мислення: його надситуативний рівень розкривається через здатність до креативного та оригінального виходу із складних педагогічних ситуацій, передбачає вищий рівень метакогнітивної компетентності, ніж ситуативний,

за яким ефективним виявляється можливе вирішення лише стандартних проблемних ситуацій у навчально-виховному процесі вищої школи. Діалогічність як стильова характеристика професійного спілкування педагога визначає високий рівень усіх показників метакогнітивної компетентності та педагогічної рефлексивності. Оптимальний стиль самоорганізації діяльності, якому властиві здатність до організації часу життя, цілеспрямованість та наполегливість у діяльності, зумовлює найвищі показники метакогнітивної усвідомленості та активності. Найвищий рівень абнотивності, метакогнітивних знань та металінгвістичної компетентності встановлено у викладачів з контролюючим стилем самоорганізації, якому властиві відповідальність, педантичність, планомірність та наполегливість у діяльності. Ургентний стиль самоорганізації діяльності характеризується найвищими показниками метапам'яті.

7. У процес психологічного супроводу розвитку метакогнітивної компетентності майбутніх викладачів має бути включена система розвивальних засобів, що ґрунтуються на концептуальних засадах розвитку метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності вищої школи, які передбачають її розуміння як вмотивованої системи метакогнітивних здатностей, втілених у метакогнітивному досвіді, й її детермінованість рефлексивними та регулятивно-стильовими характеристиками. Втілення зазначеної ідеї у розвивальній програмі, яка реалізується через мотиваційний, метакогнітивний, діяльнісний та рефлексивний етапи, дає можливість отримати позитивну динаміку розвитку метакогнітивної компетентності за показниками метакогнітивної усвідомленості, метакогнітивних знань, метакогнітивної активності та мотиваційних стратегій учіння магістрантів. Експериментальна апробація системи розвивальних впливів із застосуванням дисперсійного аналізу дає можливість визначити особливість реалізації інструментального етапу програми, яка полягає в тому, що позитивна динаміка показників

метакогнітивної компетентності відмічається за умови включення серії занять, спрямованих на розвиток метапам'яті.

Отримані в емпіричному дослідженні дані узгоджуються з положеннями вихідної концепції. Результати теоретико-експериментального дослідження підтверджують правильність висунутих нами припущень та орієнтують на подальші розвідки інших аспектів психології метакогнітивної компетентності.

Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо у дослідженні психологічного змісту метакогнітивної компетентності суб'єктів інших видів діяльності та особливостей врахування детермінант розвитку метакогнітивної компетентності у процесі психологічного супроводу на різних етапах професійного становлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 139 с.
2. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана // Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – С. 103–121.
3. Адам С. Использование результатов обучения / С. Адам // Болонский процесс: середина пути / под науч. ред. В.И. Байденко. – М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2005. – С. 100–139.
4. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя : монография / В.А. Адольф. – Красноярск, 1998. – 310 с.
5. Азаров В.Н. Стиль действия: рефлексивность-импульсивность / В.Н. Азаров // Вопр. психологии. – 1982. – № 3. – С. 120–126.
6. Айнштейн В. Преподаватель и студент: практика общения / В. Айнштейн // Высш. образование в России. – 1998. – № 1. – С. 51–58.
7. Александров А.А. Интегративная психотерапия / А.А.Александров. – СПб. : Питер, 2009. – 352 с.
8. Алексеев А.Н. Драматическая социология и социологическая ауторефлексия [Текст] / А.Н. Алексеев. – СПб. : Норма, 2005. – Т. 4. – 536 с.
9. Алексеев Н.Г. Направления изучения рефлексии / Н.Г. Алексеев, И.С. Ладенко // Мысли о мыслях. Т. 1 : Рефлексивное мышление и творчество. Ч. I : Теоретические проблемы рефлексии. – Новосибирск, 1996. – С. 3–14.
10. Алексеев Н. Г. Философские основания рефлексивного подхода / Н. Г. Алексеев // Рефлексивный подход к психологическому обеспечению образования / под ред. А.В. Карпова, И.Н. Семенова, В.К. Солондаева. – М. ; Ярославль, 2004. – С. 11–17.

11. Аллахвердян А.Г. Психология науки : учеб. пособие / А. Г. Аллахвердян, Г. Ю. Мошкова, А.В. Юревич, М. Г. Ярошевский. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т : Флинта, 1998. – 312 с.
12. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с. – (Серия «Мастера психологии»).
13. Андрієвська В.В. Особливості комунікативної компетентності психолога: комунікативна компетентність як мультидискурсний утвір /В. В. Андрієвська // Методологічні проблеми трансформації комунікативної компетентності психолога в інформаційному суспільстві / за ред. В. В. Андрієвської. – К. ; Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – С. 11–38.
14. Андрусенко Е.Ю. Психологические условия развития информационной компетентности учащихся в системе начального профессионального образования : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 /Е.Ю. Андрусенко. – Армавир, 2007. – С. 199–212.
15. Анисимов О.С. Основы методологического мышления /О.С..Анисимов. – М., 1989. – 412 с.
16. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. – М. : Прогресс, 1990. – С. 336.
17. Аристотель. О Душе / Аристотель // Соч. : в 4 т. Т. 1 / ред. В.Ф.Асмус. – М. : Мысль, 1976. – С. 440.
18. Артемов Ю.С. Мотивация акмеологической компетентности управленцев : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю. С. Артемов. – М., 2002. – 25 с.
19. Ассаджоли Р. Самореализация и психологические потрясения /Духовный кризис– М.: МГУ, 1995. – С.40–61.
20. Ахулкова А.И. Технологии формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей педагогического колледжа : дис. ... канд. пед. наук / А. И. Ахулкова ; Орлов. гос. ун-т. – Орел, 2004. – 197 с.
21. Бажанова С.В. Акмеологические факторы развития мотивации

профессионально-педагогической деятельности преподавателей высшей школы : автореф. дис. ... канд. психол. наук / С. В. Бажанова. – Ульяновск, 2004. – 24 с.

22. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.

23. Басов М.Я. Избранные психологические произведения / М. Я. Басов. – М. : Педагогика, 1975. – 432 с.

24. Баталов А.А. Понятие профессионального мышления / А. А. Баталов. – Томск, 1985. – 230 с.

25. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности / С. П. Безносков. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.

26. Бердяев Н. Смысл творчества / Н. Бердяев. – М. : АСТ, 2002. – 688 с.

27. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн. – М. : Наука, 1990. – 496 с.

28. Берцфал Л.Ф. Исследование особенностей рефлексивного контроля / Л. Ф. Берцфал, В. Г. Романко. – М. : Педагогика, 1981. – № 2. – С. 68–72.

29. Битяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Битяева. – Изд-во ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.

30. Блонский П.П. Основные положения генетической теории памяти / П.П. Блонский // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – М. : МГУ, 1979. – С. 20–36.

31. Богданов А.А. Тектология: Всеобщая организационная наука. В 2-х книгах/ А.А. Богданов. — М.:Экономика, 1989. — (Серия «Экономическое наследие»).

32. Богин Г.И. Схема действий читателя при понимании текста [Текст] : учеб. пособие / Г. И. Богин. – Калинин, 1989. – 69 с.

33. Бодалев А.А. Психология общения / А.А. Бодалев. – М. ; Воронеж, 1996. – 256 с.

34. Бодрова Е.В. Исследование генезиса рефлексивной саморегуляции мыслительной деятельности / Е. В. Бодрова, Е. Г. Михина // Рефлексия в науке и обучении : тез. докл. сообщ. – Новосибирск : НГУ, 1984. – С. 105.
35. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка мотивации поведения ребенка и подростков. – М., 1972. – 352 с.
36. Большунов Я.В. К характеристике структуры произвольного воспроизведе- ния / Я. В. Большунов // Вопр. психологии. – 1978. – № 3. – С. 20–36.
37. Бондарева Е. В. Профессиональная компетентность специалиста в условиях становления информационного общества / Е.В. Бондарева // Вестн. Волгоград. гос. ун-та. – 2003. – № 6. – С. 44–48. – (Серия 6, Университетское образование).
38. Борисова М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов / М.В. Борисова // Вопр. психологии. – 2005. – № 2. – С. 96–101.
39. Бочарова С.П. Развитие познавательной активности и логической памяти младших школьников в процессе работы с текстом / С. П. Бочарова, Т.Б. Хомуленко // Психологические проблемы обучения : материалы VII съезда о-ва психологов СССР. – М. : АН СССР, 1989. – С. 104–105.
40. Браже Т.Г. Развитие чувства нового [Электронный ресурс] / Т.Г. Браже, Ю.Н. Кулюткин. – Режим до ступу: www.pomorsu.ru/avpu/proect/sbornik2004/395.htm.
41. Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение : автореф. дис. ... канд. психол. наук / С. Л. Братченко. – М., 1987. – 16 с.
42. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер. – М. : Прогресс, 1977. – 412 с.
43. Бекон Ф. Сочинения : в 2 т. / Френсис Бекон ; [пер. с англ.

Н.А. Федоров и др.]. – М. : Мысль, 1972. – Т. 2. – 582 с. – (Серия «Философское наследие»).

44. Булах І.С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: Навчально-методичний посібник / Булах І.С., Долинська Л.В. - К.: НПУ, 2002. - 115 с.

45. Бусыгина А. Л. Профессор – профессия: теория проектирования содержания образования преподавателя вуза / А.Л. Бусыгина. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Самара : Изд. СамСПУ, 2003. – 198 с.

46. Ванновская О.В. Развитие коммуникативной компетентности преподавателей системы дистанционного обучения средствами социально-психологического тренинга : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ванновская Ольга Васильевна. – СПб., 2003. – 165 с.

47. Варбан М.Ю. К изучению рефлексивного опосредования профессионального становления / М. Ю. Варбан // Журн. практ. психолога. – 1997. – № 3. – С. 162–171.

48. Варламова Е.Н. Рефлексивная диагностика в системе образования / Е. Н. Варламова, С. Ю. Степанов // Вопр. психологии. – 1997. – № 5. – С. 28–43.

49. Введенский В. Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности / В.Н. Введенский // Инновации в образовании. – 2003. – № 4. – С. 21–31.

50. Величковский Б.М. Современная когнитивная психология / Б. М. Величковский. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 336 с.

51. Веремчук А.М. Розвиток професійної рефлексії майбутнього вчителя іноземної мови : дис. ... канд. наук : 19.00.07 / Веремчук Анна Миколаївна. – 2009. – 295 с.

52. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова // Самоукина Н. В. Карьера без стресса. – СПб. : Питер, 2013. – 256 с.

53. Войтюк О.А. Формування психологічної компетентності

викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Войтюк Олена Анатоліївна. – 2009. – 178 с.

54. Волков А.М. Деятельность: структура и регуляция: Психологический анализ / А.М. Волков, Ю. В. Микадзе, Г.Н. Солнцева. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 215 с.

55. Волошина В.О. Метапам'яттєві судження та когнітивні процеси, що лежать в їх основі / В.О. Волошина, Ф.У. Джонсон, Р.В. Каламаж // Наук. зап. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог : Вид-во Нац. ун-ту «Остроз. акад.», 2012. – Вип. 20. – С. 32–41.

56. Волошина В.О. Особливості метакогнітивних суджень студентів та їхній взаємозв'язок із самооцінкою / В. О. Волошина // Студент. наук. зап. Серія «Соціал.-політ. науки». – Острог, 2011. – Вип. 3. – С. 241–255.

57. Волошина В.О. Оптимізація процесів метапам'яті та метапізнання у навчанні студентів [Електронний ресурс] / В. О. Волошина. – Режим доступу: http://psytir.org.ua/upload/journals/6/authors/2014/Voloshyna_Viktorija_Oleksandrivna_Optyimizacija_procesiv_metapamjati_ta_metapiznannja_u_navchanni_studentiv.pdf.

58. Выготский Л.С. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика // Собр. соч. в 6-ти т., Т. 1. – М. : Педагогика, 1982. – 488 с.

59. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.

60. Выготский Л.С. Пам'ять и ее развитие в детском возрасте / Л.С. Выготский // Собр. соч. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – С. 381–395.

61. Галина З.Н. Профессиональные деформации преподавателей вуза и личностно-профессиональное развитие студентов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Галина Зульфина Нагимьяновна. – М., 2011. – 208 с.

62. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П.Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР / под ред. Б.Г. Ананьева, Г.С. Костюка, А. Н. Леонтьева и др. – М. : Изд-во

АПН РСФСР, 1959. – Т. 1. – С. 441–469.

63. Гальперин П.Я. Лекции по психологии / П.Я. Гальперин. – М. : Кн. дом «Университет» : Высш. шк., 2002. – 400 с.

64. Гапоненко Л.О. Суб'єктно-рефлексивна модель професійної взаємодії практичного психолога з вчителем / Л.О. Гапоненко // Вісник ОНУ І.І. Мечнікова, 2012. Т. 17. Вип 8 (20) — С. 38-46.

65. Гапоненко С.А. Диагностика и условия развития психолого-педагогической компетентности преподавателя педагогического колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Гапоненко Сергей Алексеевич. – Ростов н/Д, 1998. – 207 с.

66. Гегель Г.В.Ф. Сочинения : в 14 т. : [пер. с нем.] / Георг Вильгельм Фридрих Гегель. – М. : Наука, 1935. – Т. VIII : Философия истории. – 470 с.

67. Герасименко Е.Н. Формирование специальных компетенций учителя начальных классов у студентов педагогического колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Герасименко Елена Николаевна. – М., 2008. – 219 с.

68. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М., 1998. – 603 с.

69. Гинецинский В.И. Педагогическое знание как методологическая и теоретическая проблема : дис. ... д-ра пед. наук / В.И. Гинецинский. – Л., 1988. – 332 с.

70. Годник Н.А. О сущности профессионально-педагогической деятельности / Н.А. Годник // Приобщение к педагогической профессии: практика, концепции, новые структуры. – Воронеж, 1992. – С. 11–14.

71. Гоноболин Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя / Ф.Н. Гоноболин // Вопр. психологии. – 1975. – № 1. – С. 31–36.

72. Гончар М. Непрерывное образование в педагогическом коллективе на примере школы инновационного типа / М. Гончар // Народ. образование. – 2000. – № 9. – С. 106–116.

73. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. – М. : Смысл : Изд. центр «Академия», 2006. – 336 с.
74. Гордієнко-Митрофанова І.В. Психолого-педагогічні основи застосування дидактичних ігор-маніпулятивів у загальноосвітній школі : монографія / І.В. Гордієнко-Митрофанова. – Х. : Цифр. друк. № 1, 2012. – 408 с.
75. Горностай П.П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / П.П. Горностай. – Киев : Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
76. Грецов А.Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов / А.Г. Грецов. – СПб. : Питер, 2008. – 208 с.
77. Григорьева П.Г. Основы конструктивного общения : метод. пособие для преподавателей / под ред. Ю.М. Забродина, М. В. Поповой. – Новосибирск : Изд-во Новосиб. ун-та ; М. : Совершенство, 1997. – 171 с.
78. Гусак Ю.А. Метакогнітивні стратегії як один із ключових компонентів стратегічної компетенції читання [Електронний ресурс] / Ю.А. Гусак. – Режим доступу:
http://archiv.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vcpolu/ped/2011_92/Husak.pdf
79. Давлетчина С.Б. Словарь по конфликтологии / С. Б. Давлетчина. – Улан-Удэ : Изд-во ВСГТУ, 2005. – 100 с.
80. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 424 с.
81. Декарт Р. Избранные произведения / Р. Декарт. – М. : Госиздат, 1950. – 316 с.
82. Демидова И.Ф. Развитие психологической компетентности студентов – будущих учителей [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.Ф. Демидова. – СПб., 1993. – 203 с.
83. Денисов А.Ф. Культурно свободный тест интеллекта Р. Кеттелла : (руководство по использованию) / А.Ф. Денисов, Е.Д. Дорофеев. – СПб. :

Иматон, 1996. – 17 с.

84. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.

85. Деркач А.А. Акмеология : учеб. пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.

86. Деятельностный подход в отечественной психологии [Режим доступа]: <http://psydom.ru/page/deyatelnostnyj-podhod-v-otechestvennoj-psiologii/>

87. Джелілова Л.Р. Психологічні особливості розвитку професійного мислення у майбутніх вчителів початкової школи : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Джелілова Лілія Рефіківна. – 2008. – 236 с.

88. Дмитрієва С.М. Психологічні особливості педагогічної співтворчості викладача і студентів: Автореф. дис...канд. псих. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. - К., 1996. - 20с.

89. Добрынина В.И. Социальный конфликт в высшей школе России / В. И. Добрынина, Т. Н. Кухтивич // Социал.-полит. журн. – 1994. – № 3–6. – С. 169–180.

90. Долинська Л.В. Діалогічна взаємодія викладача і студента як умова особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя / Л.В. Долинська // Психологія : зб. наук. пр. – К. : НПУ, 1998. – Вип. 2. – С. 93–97.

91. Долинская Л.В. Формирование коммуникативной компетентности будущих менеджеров : учеб.-метод. пособие / Л.В. Долинская, В.П. Черевко. – Киев : Логос, 2001. – 100 с.

92. Донская Л. Ю. Психологические условия формирования имиджа преподавателя высшей школы : дис. ... канд. психол. наук / Л. Ю. Донская. – Ставрополь, 2004. – 215 с.

93. Доцевич Т.І. Організаторські здібності у структурі метакогнітивної компетентності викладача вищої школи / Т.І. Доцевич // Вісн. Нац. ун-ту оборони України. – К., 2014. – № 1 (38). – С. 208–215.

94. Доцевич Т.І. Темпоральні особливості метакогнітивної компетентності викладачів вищої школи / Т.І. Доцевич // Науковий огляд : наук. журн. – К., 2014. – № 5 (6). – С. 176–184.

95. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Т.М. Дридзе. – М. : Наука, 1984. – 268 с.

96. Духновский С.В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум / С.В. Духновский. – СПб. : Речь, 2010. – 141 с.

97. Дьюи Дж. Понятие рефлекторной дуги в психологии /Дж. Дьюи // Интеракционизм в американской социологии и социальной психологии первой половины XX века : сб. переводов / РАН, ИНИОН, Центр социал. науч.-информ. исследований, Отд. социологии и социал. психологии ; сост. и пер. В.Г. Николаев ; отв. ред. Д.В. Ефременко. – М., 2010. – С. 70–83. – (Серия: Теория и история социологии).

98. Євдокимова Н.О. Компетентність як універсальна психологічна передумова професійної підготовки у ВНЗ / Н.О. Євдокимова. – 2008. – С. 237– 242.

99. Євдокимова О.О. Психологія іншомовної текстової діяльності] / О.О. Євдокимова, Т.Б. Хомуленко. – Х. : Нове слово, 2004. – 156 с.

100. Егорова Т.Е. Формирование аутопсихологической компетентности в условиях групповой интенсивной подготовки : дис. ... канд. психол. Наук / Т.Е. Егорова. – М., 1997. – 233 с.

101. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Ю.Н. Емельянов. – Л., 1991. – 36 с.

102. Есарева З. Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы / З.Ф. Есарева. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – 112 с.

103. Жалагина Т.А. Психологическая профилактика профессиональной деформации личности преподавателя вуза : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.03, 19.00.07 / Т.А. Жалагина. – Тверь, 2004. – 309 с.

104. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 96 с.
105. Зак А.З. Как определить уровень развития мышления школьника / А. З. Зак. – М. : Знание, 1982. – 96 с.
106. Захаров В. В. Социально-психологический тренинг : учеб. Пособие / В. В. Захаров, Н. Ю. Хрящева. – Л. : ЛГУ, 1989. – 55 с.
107. Запрудский Н. И. Современные школьные технологии : пособие для учителей / Н. И. Запрудский. – Минск : Сэр-Вит, 2003. – 288 с.
108. Зеер Э.Ф. Эмоциональный компонент в профессиональном становлении педагога / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Мир психологии. – 2002. – № 4 (32). – С. 194–203.
109. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. – 41 с.
110. Зімовін О.І. Рефлексивність та рефлексія: співвідношення понять / О.І. Зімовін, Є.В. Заїка // Вісн. ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2013. – № 47. – С. 65–71.
111. Зинченко В.П. Проблема образующих сознания в деятельностной теории психики / В.П. Зинченко // Вестн. МГУ. Серия 14, Психология. – 1988. – № 3. – С. 25–33.
112. Зотова І.М. Абнотивність як загальна здібність педагога до вирішення критичних ситуацій професійної діяльності / І.М. Зотова, О.І. Василькова // Компетентнісно орієнтована освіта: досвід, проблеми, перспек- тиви : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. : у 3 т. – Донецьк : Каштан, 2008. – Т. 3. – С. 339–343.
113. Интегральная удовлетворенность трудом [Текст] / Н. П. Фетискин, В.В. Козлов, Г. М. Мануйлов // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М. : Изд-во Ин-та

психотерапии, 2002. – С. 470–473.

114. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі : монографія [Електронний ресурс] / М.Л. Смульсон, Ю.М.Лотоцька, М.М.Назар, П.П.Дітюк, І.Г.Коваленко-Кобилянська [та ін.] ; за ред. М.Л. Смульсон. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 221 с.

115. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя / В.А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.

116. Кант И. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 3 / И. Кант ; под ред. Я. Ф. Асмуса, А.Я. Гулыги, Т.И. Ойзермана. – М. : Мысль, 1964. – 542 с. – (Серия «Философское наследие»).

117. Карпов А. В. Психология групповых решений / А.В. Карпов. – М. : ИП РАН, 2000. – 546 с.

118. Карпов А. В. Психология метакогнитивных процессов личности : монография / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М. : ИП РАН, 2005. – 325 с.

119. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М. : Изд-во ИП РАН, 2004. – 450 с.

120. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психол. журн. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.

121. Карпов А.В. Структурно-функциональная организация процессов принятия групповых решений / А.В. Карпов // Вопр. психологии. – 2004. – № 1. – С. 126–136.

122. Катрич Г.И. Становление рефлексивной самооценки в младшем школьном возрасте : дис. ... канд. психол. наук / Г.И. Катрич. – М., 1994. – 202 с.

123. Кашапов М.М. Абнотивность как базовая компетентность преподавателя высшей школы [Електронний ресурс] / М.М. Кашапов. – Режим доступу: yspu.org.images/a/ac/Kashapov_M_article.doc.

124. Кашапов М.М. Абнотивность как качество педагога, значимое для работы с одаренными учащимися разного возраста / М. М. Кашапов,

Ю. А. Адушева // Одарен. ребенок. – 2004. – № 6. – С. 48–50.

125. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала : монография / М. М. Кашапов. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 688 с.

126. Кашапов М.М. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов / М.М. Кашапов ; под ред. М. М. Кашапова, Ю. В. Пошехоновой. – Ярославль, 2012. – 384 с.

127. Келеси М. Особенности рефлексии как формы самопознания личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Келеси Маргарита. – Киев, 1996. – 195 с.

128. Кипнис М.Ш. Тренинг креативности / М. Ш. Кипнис. – М. : Ось-89, 2006. – 128 с.

129. Киселева Т.Г. Оценивание как показатель уровня педагогического мышления учителя / Т.Г. Киселева // Психология педагогического мышления: теория и эксперимент : сб. ст. / под ред. М. М. Кашапова. – М. : ИП РАН, 1998. – 152 с.

130. Клег Б. Интенсивный курс по развитию творческого мышления : пер. с англ. / Б. Клег, П. Бич. – М. : Астрель, 2004. – 392 с.

131. Ключева Н. В. Технологии работы психолога с учителем / Н. В. Ключева. – М. : ТЦ «Сфера», 2000. – 192 с.

132. Козиев В.Н. Психологический анализ профессионального самосознания : автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.Н. Козиев. – Л., 1980. – 20 с.

133. Ковалев А.Г. Психические особенности человека : в 2 т. Т. 2 : Способности / А.Г. Ковалев, В.Н. Мясичев. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. – 302 с.

134. Колпакова Н.В. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов средствами развивающих технологий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Колпакова Наталья Владимировна. – Бийск, 2006. – 217 с.

135. Компетентность и проблемы ее формирования в системе

непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование) : материалы XVI науч.-метод. конф. «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения» / науч. ред. И.А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2006. – 130 с.

136. Кондратьева С.В. Рефлексия в процессах педагогических отношений / С.В. Кондратьева // Народ. образование. – 1988. – № 1. – С. 10–13.

137. Копнышева А.В. Психологическая компетентность преподавателя графических дисциплин для архитектурно-строительных специальностей вузов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Копнышева Анна Валерьевна. – Тверь, 2002. – 124 с.

138. Коржуев А. В. Подготовка преподавателя высшей школы / А. В. Коржуев, В. А. Попков // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 53–58.

139. Корнеева Е. Н. Интегративные факторы регуляции социального взаимодействия участников образовательного процесса / Е. Н. Корнеева // Интегратив. психология. – 2004. – Вып. 3. – С. 34–39.

140. Корнилов Ю.К. Субъект и объект практического мышления : монография / А. В. Карпов, Ю. К. Корнилов. – Ярославль : Ремдер, 2004. – 320 с.

141. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г.С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.

142. Костюк Г.С. Навчально-виховний процесі психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. - К., 1989. - С.251-300.

143. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе: [пер. с пол.] / Т. Котарбинский. – М. : Экономика, 1975. – 271 с.

144. Котик І.О. Механізми рефлексії у процесі розвитку суб'єктності людини : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / І.О. Котик ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004. – С. 41.

145. Кравців О. Психологічні особливості розвитку професійної рефлексії викладачів вищих педагогічних навчальних закладів : автореф.

дис. ... канд. наук : 19.00.07 / О. Кравців. – 2009. – 20 с.

146. Кравців О. Навчальний семінар-тренінг як метод формування професійної рефлексії у викладачів / О. Кравців // Проблеми загальної та педагогічної психології : [зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України]. – К., 2008. – Ч. 5. – С. 257–267.

147. Краснопольская М.Ю. Развитие профессиональной компетентности преподавателя дополнительного образования в послевузовский период : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Краснопольская Марина Юрьевна. – Магнитогорск, 2006. – 178 с.

148. Крушельницкая О.Б. Условия эффективности перцептивного общения преподавателя со студентами / О.Б. Крушельницкая, А.С. Панасюк // Психол. наука и образование. – 2003. – № 3. – С. 48–51.

149. Кудашов В.И. Диалогичность сознания как фактор развития современного образования: сущность и специфика взаимосвязи : дис. ... д-ра филос. наук : защищена 26.02.1999 / В.И. Кудашов ; Иркут. гос. ун-т (ИГУ). – Иркутск, 1999. – 320 с.

150. Кузнецова Г.А. Формирование стратегической компетенции в процессе обучения чтению в лицеях и гимназиях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г.А. Кузнецова. – М., 2004. – 243 с.

151. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М., 1990. – 119 с.

152. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб. : Речь ; Рыбинск : Дело, 1993. – 134 с.

153. Кулешова О.В. Розроблення концептуальної моделі дослідження рефлексивних і соціально-психологічних особливостей самореалізації особистості викладача вищого навчального закладу / О.В. Кулешова // Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2006. – Т. VII, вип. 5. – С. 167–172.

154. Кулюткин Ю. Н. Диалог как предмет педагогической рефлексии / Ю. Н. Кулюткин. – СПб. : СПбАППО, 2002. – 75 с.

155. Кулюткин Ю.Н. Психологические особенности деятельности учителя [Текст] / Ю.Н. Кулюткин // Мышление учителя. – М., 1990. – С. 7–26.
156. Кулюткин Ю. Н. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия / Ю.Н. Кулюткин, И.В. Муштавинская. – СПб. : СПбГУПМ, 2002. – 48 с.
157. Кулюткин Ю.Н. Рефлексивная регуляция мышления / Ю.Н. Кулюткин // Деятельность и психические процессы : тез. докл. к V Съезду О-ва психологов СССР. – М., 1977. – С. 72–79.
158. Куницина В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект ... Теоретические и прикладные вопросы психологии / В.Н. Куницина ; под ред. А. А. Крылова. – СПб., 1996. – С. 48–60.
159. Кушеверская Ю.В. Формирование рефлексивной компетентности в образовательном процессе педагогического колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кушеверская Юлия Викторовна. – Петрозаводск, 2007. – 190 с.
160. Кюльпе О. Новая философская энциклопедия / О. Кюльпе ; Ин-т философии РАН ; Нац. обществ.-науч. фонд ; пред. науч.-ред. совета В. С. Стёпин ; зам. пред.: А.А. Гусейнов, Г.Ю. Семигин ; учен. секр. А.П. Огурцов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Мысль, 2010. – 744 с.
161. Ладенко И.С. Феномен рефлексивного стиля мышления и генетическая логика / И.С. Ладенко // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации : материалы Второй Всерос. конф. «Рефлексивные процессы и творчество». – Новосибирск, 1995. – С. 8–25.
162. Ладенко И. С. Интеллект и логик / И. С. Ладенко. – Красноярск : Изд-во Краснояр. ун-та, 1985. – 144 с.
163. Лазаренко Л.А. Психологическая компетентность как детерминанта профессиональной успешности преподавателя высшей школы : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л.А. Лазаренко ; [Сев.-Кавказ. гос. техн. ун-т]. – Ставрополь, 2008. – 187 с.

164. Лазарева О.В. Формирование метакогнитивной регуляции понимания научного текста [Электронный ресурс] / О.В. Лазарева. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2012/1843.htm>.
165. Левченко Т. І. Мотивація суб'єкта в різних видах діяльності ст] / Т. І. Левченко. – Вінниця : Нова Книга, 2011. – 448 с.
166. Лекторский В. А. Эпистемология классическая и неклассическая / В. А. Лекторский. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.
167. Леонтьев А. Н. Развитие памяти / А.Н. Леонтьев. – М., 1931. – 428 с.
168. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
169. Леонтьев Д.А. Рефлексия как предпосылка самодетерминации / Д.А. Леонтьев // Психология человека в современном мире : материалы Всерос. юбил. науч. конф., посвящ. 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, Москва, 15–16 окт. 2009 г. / отв. ред. А. Л. Журавлев и др. – М. : Изд-во ИП РАН, 2009. – Т. 2 : Проблема сознания в трудах С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе, Л. С. Выготского. Проблема деятельности в отечественной психологии. Исследование мышления и познавательных процессов. Творчество, способности, одаренность. – С. 40–49.
170. Леонтьев Д.А. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин // Психология : журн. Высш. шк. экономики. – 2014. – Т. 11, № 4. – С. 110–135.
171. Лефевр В.А. Формальный метод исследования рефлексивных процессов / В.А. Лефевр // Вопр. философии. – 1971. – № 9. – С. 86–92.
172. Лобанова Ю.И. Исследование влияния особенностей рефлексивного механизма на успешность профессиональной подготовки современного специалиста : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / И. Ю. Лобанова. – СПб., 1998. – 20 с.
173. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность

учителя: диагностика и развитие / М.И. Лукьянова. – М. : Сфера, 2004. – 144 с.

174. Лукьянов М.В. Рефлексивная культура личности как психологический феномен / М.В. Лукьянова // Сб. науч. тр. Сев.-Кавказ. гос. техн. ун-та. Серия «Гуманитарные науки». – 2002. – № 7. – С. 150–159.

175. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. Т.2 /А.Р.Лурия.—М.: Педагогика,1970.—496с.

176. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – М., 1979. – 243 с.

177. Лушпаева Е.В. Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Е.В. Лушпаева. – М., 1989. – 20 с.

178. Люрья Н.И. Психологические особенности развития рефлексивного знания в дошкольном и младшем школьном возрасте : дис. ... канд. психол. наук / Н.И. Люрья. – М., 1997. – 170 с.

179. Ляудис В.Я. Пам'ять в процессе развития / В.Я. Ляудис. – М., 1976. – 243 с.

180. Ляхова Н.В. Понятие социальной компетентности в работах зарубежных и отечественных ученых / Н.В. Ляхова // Мир человека : материалы межвуз. психол.-пед. чтений. – Красноярск, 2005. – Вып. 3. – С. 140–141.

181. Макаров С.В. Психолого-дидактические условия и факторы формирования акмеологической компетентности кадров управления : автореф. дис. ... канд. психол. наук / С.В. Макаров. – М., 2004. – 21 с.

182. Макаровская И.В. Коммуникативная компетентность и представления учителя о себе : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / И.В. Макаровская. – СПб., 2003. – 195 с.

183. Максименко С.Д. Психологічні засади взаємозв'язку професійного навчання і розвитку особистості майбутнього фахівця / С.Д. Максименко. – К., 2003. – С. 691–811.

184. Максименко С.Д. Роль понимания в процессе решения

творческих задач. / С.Д. Максименко. - К., 1977. - 18 с.

185. Малій Н.В. Психолого-педагогічні умови розвитку креативної складової професійного мислення студентів вищих навчальних закладів / Н.В. Малій // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К., 2008. – Т. X, ч. 5. – С. 353–361.

186. Мальковская Т.П. Учитель ученик / Т.П. Мальковская. – М. : Знание, 1977. – 64 с.

187. Мальцева Н.В. Проявления синдрома психического выгорания в процессе профессионализации учителя в зависимости от возраста и стажа работы : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Мальцева Наталья Владимировна. – Екатеринбург, 2005. – 212 с.

188. Мамічева О.В. Теоретико-методологічні основи розвитку предметно-педагогічних здібностей викладачів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю : монографія / О.В. Мамічева. – Слов'янськ, 2009. – 274 с.

189. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) / Е.Ю. Мандрикова // Психологическая диагностика. Тематический выпуск: Диагностика личностного потенциала – 2 / под ред. Д. А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой. – 2010. – № 2. – С. 87–111.

190. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / В.Г. Маралов. – М. : Изд. Центр «Академия», 2001. – 256 с.

191. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 312 с.

192. Маркова А.К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А.К. Маркова, А.Я. Никонова // Вопросы психологии : науч. журн. – 1987. – № 5. – С. 40–48.

193. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А.Маслоу. – СПб.: Евразия, 1997.–430 с.

194. Матвійчук Т.В. Психологічні особливості розвитку педагогічних здібностей викладачів вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Матвійчук Тетяна Владиславівна ; Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького, 2009. – 20 с.

195. Матяш Н.В. Самовоспитание профессиональной компетентности будущего учителя: дис. . к.пед.н. Брянск / Н.В. Матяш, 1994. – 160 с.

196. Метафорические ассоциативные карты в работе психолога [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.b17.ru/article/15482/>.

197. Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной // Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / ред. и сост. Д. Я. Райгородский. – Самара, 2001. – С. 641–648.

198. Микк Я.А. Оптимизация сложности учебного текста / Я.А. Микк. – М. : Просвещение, 1981. – 106 с.

199. Миллер Д. Планы и структура поведения / Д. Миллер, Ю. Галантер, К. Прибрам // История зарубежной психологии 30-е 60-е годы XX века. Тексты / под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М. : МГУ, 1986. – С. 97–116.

200. Мірошник З.М. Рольова структура особистості вчителя початкових класів : монографія / Зоя Мірошник. – Х. : ХНПУ, 2011. – 306 с.

201. Мирошников Ю. И. Психология познавательной деятельности] / Ю. И. Мирошников // Новые идеи в философии науки и научном познании : сб. ст. – Екатеринбург : УрО РАН, 2002. – 230 с.

202. Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя / Л. М. Митина // Сов. педагогика. – 1989. – № 12. – С. 52–57.

203. Михайлова Е.С. Коммуникативный и рефлексивный компоненты и их соотношение в структуре педагогических способностей т] : дис. ... канд. психол. наук / Е.С. Михайлова. – Л., 1990. – 199 с.

204. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В. А. Моляко // Вопр. психологии. – 1994. – № 5. – С. 86–95.
205. Монтень М. Опыты. Избранные произведения : в 3 т. : [пер. с фр.] / М. Монтень. – М. : Голос, 1992. – Т. 3. – 416 с.
206. Москаленко В.В. Соціальна психологія / В.В. Москаленко. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.
207. Москаленко О.В. Развитие профессионального самосознания руководителей образовательных учреждений / О.В. Москаленко, А.А. Деркач. – М. : РАГС, 1999. – 690 с.
208. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя : учеб.-метод. пособие / И.В. Муштавинская. – СПб. : КАРО, 2009. – 144 с.
209. Навчальний процес у вищій педагогічній школі : навч. посіб. / за ред. О. Г. Мороза. – К. : ПНУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 337 с.
210. Назначило Е.В. Развитие информационно-аналитической компетентности преподавателя в процессе непрерывного педагогического образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е.В. Назначило. – Магнитогорск, 2003. – 193 с.
211. Наролина В.И. К проблеме уровней понимания / В. И. Наролина // Вопр. психологии. – 1982. – № 6. – С. 125–127.
212. Немов Р.С. Психология / Р.С. Немов. – 4-е изд. – М. : ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1. – 688 с.
213. Никитин Э. М. Теоретические и организационно-педагогические основы формирования и развития федеральной системы дополнительного педагогического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Э. М. Никитин. – СПб., 1999. – 42 с.
214. Никифоров Г.С. Теоретические основы самоконтроля / Г.С. Никифоров // Психол. журн. – 1985. – № 5. – С. 19–31.
215. Ноженкина О.С. Профессиональная деформация учителя и

педагогическая рефлексия / О.С. Ноженкина // Вопр. психологии. – 2009. – № 2. – С. 55–62.

216. Огурцов А.П. Альтернативные модели рефлексии / А. П. Огурцов // Проблемы рефлексии. – Новосибирск : НГУ, 1989. – 129 с.

217. Огурцов А.П. Рефлексия / А.П. Огурцов // Новая философская энциклопедия : в 4 т. Т. 3. – М., 2001. – С. 445–450.

218. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В.Е. Орел // Психол. журн. – 2001. – Т. 22, № 1. – С. 90–101.

219. Оробинский А.М. Информационно-педагогическая компетентность преподавателя вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Оробинский Алексей Михайлович. – Ростов н/Д, 2001. – 172 с.

220. Осницкий А.К. Проблемы формирования субъектной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии, 1996. - №1. – С. 5-19.

221. Павелків Р.В. Психологічні особливості розвитку особистісної рефлексії в пізнавальній діяльності підлітків / Р.В. Павелків, В.А. Марчук // Наука, освіта, суспільство очима молодих : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. студентів, педагогів, психологів та молодих науковців 19-20 трав. 2010 року, м. Рівне. – Рівне : РДГУ, 2010. – С. 48–49.

222. Павлютенков Е.М. Профессиональное становление будущего учителя / Е.М. Павлютенков // Педагогика, 1990, № 11. С. 64 - 69.

223. Паскевська Ю.А. Формування мовленнєвої компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ю.А. Паскевська ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – 20 с.

224. Патрина Е.Н. Формирование педагогической компетентности преподавателя высшей школы в системе дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Патрина Елена Николаевна. – Волгоград, 2006. – 201 с.

225. Пашукова Т.И. Практикум по общей психологии : учеб. пособие

для студентов пед. вузов / Т.И. Пашукова, А.И. Допира, Г.В. Дьяконов. – М. : Ин-т практ. психологии, 1996. – 127 с.

226. Педагогика высшей школы / В.В. Егоров, Э. Г. Скибицкий, В.Г. Храпченков. – Новосибирск : САФБД, 2008. – 260 с.

227. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – 2-е изд., доп. и переработ. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.

228. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М. : МГУ, 1989. – 368 с.

229. Петровский А. В. Психологический словарь / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

230. Пиаже Ж. Генетическая эпистемология / Ж. Пиаже. – СПб. : Питер, 2004. – 160 с.

231. Пинегина Н.М. Рефлексивная культура психолога : учеб. пособие по дисциплине «Рефлексивная культура психолога» / Н.М. Пинегина. – Воронеж, 2005. – 80 с.

232. Пирвердиева Ю.А. Модели использования инфокоммуникационных технологий в процессе формирования когнитивного компонента металингвистической компетенции лингвиста-преподавателя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Пирвердиева Юлия Аванесовна ; Ставроп. гос. ун-т. – Ставрополь, 2011. – 262 с.

233. Пискунов А.И. Профессиональная подготовка будущего учителя / А.И. Пискунов // Сов. педагогика. – 1985. – № 12. – С. 44–50.

234. Пов'якель Н.І. Професіогенез мислення психолога-практика в системі вищої школи : монографія / Н.І. Пов'якель. – Вид. 2-ге, випр. і допов. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 298 с.

235. Полуніна О.В. Психологічна компетентність викладача вищого педагогічного навчального закладу як чинник успішності управління процесом навчання студентів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Полуніна Олена Вікторівна ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка

АПН України. – К., 2004. – 16 с.

236. Полани М. Личностное знание / М. Полани. – М. : Прогресс, 1986. – 344 с.

237. Пономаренко І.Л. Розвиток рефлексивності у підлітків з відхиленою поведінкою : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Пономаренко Ірина Львівна ; Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. – О., 2003. – 20 с.

238. Попова Т. В. Ассоциативный эксперимент в психологии : учеб. пособие / Т. В. Попова. – М. : Флинта : НОУ ВПО «МПСИ», 2011. – 72 с.

239. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : Изд. Дом «БАХРАХ», 1998. – 672 с.

240. Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования / отв. ред. И.С. Ладенко. – Новосибирск : Наука, 1987. – 234 с.

241. Просвирнина И. В. Повышается компетентность учителя / И. В. Просвирнина // Пед. обозрение. – 2001. – № 1–2. – С. 74–80.

242. Психологические исследования интеллектуальной деятельности / под ред. О.К. Тихомирова. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – 232 с.

243. Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі монографія / [Максименко С.Д., Куценко-Лада Г.В., Пророк Н.В. та ін.]; за редакцією С.Д.Максименка. - Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. - 400 с.

244. Пцоловский Т. Принципы совершенной деятельности (Введение в праксеологию) : науч. изд. / Т. Пцоловский ; Ин-т праксеологии. – Киев : Ин-т праксеологии, 1993. – 272 с. – (Б-чка деятельного человека).

245. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.

246. Радченко И. П. НОТ учителя / И. П. Радченко. – М. : Просвещение, 1982. – 208 с.

247. Райхенберг Р. Совместная работа студента и его наставника во время прохождения практики и ее влияние на формирование стиля работы

студента / Р. Райхенберг. – : Университет «Бар-Илан», 1996. – С. 21–30.

248. Ракитская О.Н. Социально-психологические характеристики профессионального мышления преподавателя высшей школы : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / О.Н. Ракитская. – Ярославль, 2007. – 201 с.

249. Растянников А.В. Рефлексивное развитие компетентности в современном творчестве / А.В. Растянников, С. Ю. Степанов, Д. В. Ушаков. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 320 с.

250. Репецкий Ю.А. Типы и уровни рефлексивности в процессе профессионального самоопределения личности / Ю.А. Репецкий, И.Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Образование и культура. – 1994. Ежегодник. – Новосибирск : ИИИиПК, 1994. – С. 100–110.

251. Роджерс К. Клиент-центрированная терапия / К. Роджерс. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. – 464 с.

252. Рождественская Н.В. Креативность: пути развития и тренинги / Н. В. Рождественская, А.В. Толшин. – СПб. : Речь, 2006. – 320 с.

253. Розин В. М. Рефлексия в структуре сознания личности / В. М. Розин // Проблемы рефлексии. – Новосибирск, 1987. – С. 222–228.

254. Розин В.М. Рефлексия, мышление, квазирефлексивные структуры / В.М. Розин // Рефлексивные процессы и управление. – М., 2003. – С. 40–58.

255. Россохин И.С. Роль саногенной рефлексии при работе с измененными состояниями сознания : дис. ... канд. психол. наук / И. С. Россохин. – М., 1989. – 189 с.

256. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд- во Акад. наук СССР, 1957. – 328 с.

257. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.

258. Рябов В.В. Критерии оценки педагогической деятельности на языке компетенций и компетентностей: предложения по созданию профессионального и образовательного стандарта педагога / В.В. Рябов,

Ю.В. Фролов, Д. А. Махотин. – М., 2007. – 92 с.

259. Савин Е. Ю. О некоторых направлениях изучения метакогний в психологии / Е.Ю. Савин // Психология когнитивных процессов : материалы 2-й Всерос. науч.-практ. конф. – Смоленск : Универсум, 2005. – С. 1–4.

260. Савин Е.Ю. Понятийный и метакогнитивный опыт как основа интеллектуальной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. Ю. Савин. – М., 2002. – 20 с.

261. Савчин М. Рефлексія як механізм вдосконалення професійної діяльності фахівця / М. Савчин, М. Студент // Наук.-метод. журн. – 2003. – Вип. 2 (6). – 230 с.

262. Сара И. Рефлексия как фактор формирования профессионально-педагогической позиции (На материалах подготовки воспитателей детских садов в Арабском педагогическом колледже) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Инбар Сара. – СПб., 2004. – 143 с.

263. Селевко Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – № 4.

264. Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопр. психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.

265. Семенов И.Н. Тенденции психологии развития мышления рефлексии и познавательной активности / И.Н. Семенов. – М. ; Воронеж : Изд-во НПО МОДЭК, 2000. – 218 с.

266. Семенов И.Н. Продуктивность рефлексии при дискурсионном решении задач / И.Н. Семенов, В. К. Зарецкий, С. Ю. Степанов // Новые исслед. в психологии. – М. : Педагогика, 1979. – № 2. – С. 7–12.

267. Семенов И.Н. Проблемы психологического изучения рефлексии и творчества / И.Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопр. психологии. – 1983. – № 5. – С. 27–35.

268. Семенов И. Н. Рефлексия в организации творческого мышления

и саморазвития личности / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопр. психологии. – 1983. – № 2. – С. 35–42.

269. Семенов И.Н. Содержательно-смысловой метод изучения творческого мышления / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Мысли о мыслях. – Новосибирск, 1996. – Т. 1. – С. 40–50.

270. Семенов И.Н. Возрастные особенности продуктивности и рефлексивной организации мышления / И.Н. Семенов, С. Ю. Степанов, Е. Р. Новикова // Новые исслед. в психологии. – М. : Педагогика, 1986. – № 2. – С. 34–38.

271. Сергеева Т. В. Эко-гуманистическая технология саморазвития : монография / Т. В. Сергеева. – Харьков : АП «Блок», 2010. – 215 с.

272. Сігінішина А. С. Метакогнітивні судження як засіб моніторингу пам'яті . С. Сігінішина // Наук. зап. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог : Вид-во Нац. ун-ту «Остроз. акад.», 2012. – Вип. 20. – С. 254–263.

273. Ситникова И.А. Становление практико-преобразующей компетентности преподавателя вуза : 13.00.08 / Ситникова Ирина Анатольевна. – Благовещенск, 2007. – 239 с.

274. Скворцова Ю.В. Метакогнитивные основы профессиональной деятельности : учеб. пособие / Ю. В. Скворцова. – Ярославль : Ярослав. гос. ун-т, 2008. – 132 с.

275. Слободчиков В.И. Рефлексия как принцип существования индивидуального сознания / В.И. Слободчиков // Экспериментальные исследования по проблемам общей и социальной психологии. – М., 1979. – 139 с.

276. Слободчиков В. И. Психология человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-пресс, 1995. – 384 с.

277. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – М. : Аспект-пресс, 1995. – 271 с.

278. Смолеусова Т. В. Ресурсы развития профессионализма учителей

начальных классов [Электронный ресурс] / Т. В. Смолеусова. – Режим доступа: <http://www.eduhmao.ru/info/1/3692/23136>.

279. Смульсон М. Л. Структура інтелекту: Рефлексія та інтуїція / М. Л. Смульсон // Психологія : зб. наук. пр. НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2000. – Вип. 11. – С. 9–16.

280. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту/ М. Л. Смульсон. – К.: Нора-друк, 2003. – 298 с.

281. Соколова С. В. Формирование педагогической компетентности будущего преподавателя (На примере подготовки преподавателя педагогических дисциплин) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Соколова Светлана Владимировна. – Волгоград, 2004. – 226 с.

282. Солсо Р.Л. Когнитивная психология / Р. Л. Солсо. – М. : Тривола, 1996. – 598 с.

283. Сорокина Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания / Т. М. Сорокина // Начал. школа. – 2004. – № 2. – С. 110–114.

284. Спенсер Г. Основание социологии / Г. Спенсер. – СПб. : Изд-во С. Павленкова, 1898. – Т. 1–2. – 118 с.

285. Спирин Л. Ф. Педагогика решения учебно-воспитательных задач / Л. Ф. Спирин. – Кострома : КГУ, 1994. – 107 с.

286. Стайнов Г.Н. Основы системного педагогического проектирования : учеб. пособие / Г. Н. Стайнов. – М. : ФГОУ ВПО МГАУ, 2007. – 107 с.

287. Степанов С. Ю. Рефлексивная компетентность как базовая категория предпринимательской деятельности / С. Ю. Степанов, О. А. Полищук // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации. – Новосибирск, 1995. – С. 266–271.

288. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организации / С. Ю. Степанов. – М. : Наука, 2000. – 176 с.

289. Степанов С. Ю. Методические средства регулирования функций

самооценки / С. Ю. Степанов, В. И. Катрич // Формы представления знаний и творческое мышление. – Новосибирск : НГУ, 1989. – С. 67–71.

290. Степанов С.Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества / С. Ю. Степанов, Г. Ф. Похмелкина // Вопр. психологии. – 1991. – № 5. – С. 35–38.

291. Степанов С.Ю. Проблемы формирования типов рефлексии и решение творческих задач / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопр. психологии. – 1982. – № 1. – С. 99–104.

292. Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопр. психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.

293. Степанов С. Ю. Рефлексивно-инновационный процесс: модель и метод изучения / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Психология творчества: общая, дифференциальная и прикладная / под ред. Я. А. Пономарева. – М. : Наука, 1990. – С. 64–91.

294. Степнова Л. А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих : дис. ... д-ра психол. наук / Л. А. Степнова. – М., 2003. – 643 с.

295. Суарес Р.К. Развитие рефлексивной педагогической способности посредством совершенствования коммуникативной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Р. К. Суарес. – Л., 1990. – 14 с.

296. Сухобская Г. С. Образование взрослых: цели и ценности / Г. С. Сухобская ; под ред. Г.С. Сухобской, Е.А. Соколовской, Т. В. Шадриной. – СПб. : ИОВ РАО, 2002. – 188 с.

297. Сухобская Г. С. Учитель – ученик взаимное прогнозирование процесса обучения / Г. С. Сухобская, И. А. Междумова // Педагогические проблемы и способы их решения учителем. – Л., 1979. – С. 5–14.

298. Сухобская Г. С. Формирование творческого мышления педагога

как социально-психологическая проблема / Г.С. Сухобская // Проблемы высшего педагогического образования / под ред. Г. С. Сухобской. – Л., 1977. – С. 3–9.

299. Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности / Г. В. Суходольский. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. – 168 с.

300. Сушенцова Л.В. Профессиональное выгорание педагога: сущность, диагностика, профилактика / Л. В. Сушенцова // Инновационная сельская школа: от идеи к результату : сб. ст. / Федер. агентство по образованию ; ГОУ ВПО «Мар. гос. ун-т» ; Администрация муницип. образования «Медведев. муницип. р-н» Респ. Марий Эл. – Йошкар-Ола : ГОУВПО «Мар. гос. ун-т», 2006. – С. 190–198.

301. Талызина Е.Н. Развитие психологической устойчивости преподавателей системы дополнительного профессионального образования : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Е. Н. Талызина ; [Рос. гос. социал. ун-т]. – М., 2010. – 188 с.

302. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов / под ред. М.М. Кашапова, Ю. В. Пошехоновой. – Ярославль : Ярослав. гос. ун-т, 2012. – 384 с.

303. Теслюк В. М. Психологічні засади формування індивідуального стилю професійно-педагогічного спілкування у майбутніх викладачів вищого аграрного навчального закладу : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Теслюк Валентина Михайлівна ; Нац. аграр. ун-т. – К., 2007. – 254 с.

304. Тест креативности Торренса [Текст] (сокращ. адаптир. вар.) // Л. Д. Столяренко. Основы психологии. Практикум. – М., 2005. – С. 153–170.

305. Тодорів Л. Д. Рефлексивні складові самосвідомості та їх розвиток в умовах занять з елементами тренінгу / Л.Д. Тодорів // Практ. психологія та соціал. робота. – 2003. – № 2–3. – С. 12–17.

306. Трунов Д. Г. Функциональные разновидности рефлексии / Д. Г. Трунов // Рефлексивные процессы и управление : сб. материалов 6 Междунар. симпозиума (Москва, 10–12 окт. 2007 г.) / под ред. В. Е. Лепского. – М. : Когито-Центр, 2007. – С. 116–117.

307. Тюков А.А. Исследования психологических механизмов рефлексивных процессов / А.А. Тюков // Рефлексия в науке и обучении : тез. докл. и сообщ. – Новосибирск : НГУ, 1984. – С. 29–37.

308. Тюков А.А. О путях описания психологических механизмов рефлексии / А.А. Тюков // Мысли о мыслях. – Новосибирск : НГУ, 1996. – Т. 1. – С. 103–112.

309. Ульяніч І.В. Психологічні умови формування рефлексивної компетентності вчителів-початківців : дис. ... канд. психол. наук / І. В. Ульяніч. – Слов'янськ, 2011. – 247 с.

310. Умникова Е.Л. Развитие профессиональной компетентности педагога в условиях инновационной образовательной среды : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Умникова Евгения Леонидовна ; (Урал. гос. пед. ун-т). – Екатеринбург, 2011. – 189 с.

311. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 490 с.

312. Филонова Н.А. Развитие акмеологической компетенции преподавателя профессионального колледжа : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Филонова Наталья Анатольевна ; [Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина]. – Воронеж, 2009. – 263 с.

313. Филь Т.А. Формирование структурных компонентов личностной идентичности преподавателя высшей школы : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Филь Татьяна Александровна ; [ФГБОУ ВПО «Кемеров. гос. ун-т»]. – Кемерово, 2012. – 25 с.

314. Фихте И. Г. Сочинения : в 2 т. / И. Г. Фихте. – СПб. : Мифрил, 1993. – 1485 с.

315. Фоменко К.І. Психологічні особливості метакогнітивної компетентності слухачів ІПО / К.І. Фоменко // Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості освіти: матеріали науково-практичної конференції / За заг.ред. проф. Р.І. Черновол-Ткаченко, доц. О.І. Мармази. – Харків: «Цифровая типография №1», 2013. – С.307-313.

316. Фоменко К.І. Шляхи та засоби формування здатності до організації часу життя у студентів / К.І. Фоменко // Ресурсне забезпечення якості освіти: Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції; [за заг. Ред. проф. Черновол-Ткаченко Р.І., доц. Мармази О.І.]. – Х.: ТОВ «Щедра садиба плюс», 2014. – С.411-420.

317. Формирование учебной деятельности студентов : монография / под ред. В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 240 с.

318. Фурман А.В. Вступ до теорії освітньої діяльності: курс лекцій / Анатолій Фурман. – Вид. 2-е, стерео. – Тернопіль, 2014. – 84 с.

319. Фурман А.В. Обґрунтування теорії освітньої діяльності – актуальність, важливість / Анатолій Фурман // Рідна школа, 2002. – №5. – С. 8-10.

320. Фурман А.В. Теорія освітньої діяльності як методологічна основа реформування вищої освіти в Україні / Анатолій Фурман // Наукове реформування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти: Збірка матеріалів до Всеукраїнської конференції. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. С 21-26.

321. Халин С.М. Познание и метапознание (Проблема типологического единства) : монография / С. М. Халин. – Тюмень : ТГУ, 1988. – 248 с.

322. Холмогорова А.Б. Нарушения рефлексивной регуляции познавательной деятельности при шизофрении : дис. ... канд. психол. наук. / А. Б. Холмогорова. – М., 1983. – 219 с.

323. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – Томск : Изд-во Том. ун-та ; М. : Барс,

1997. – 392 с.

324. Хомуленко Т.Б. Генезис організаторських здібностей у школярів / Т. Б. Хомуленко, А. В. Поденко // Психологія у ХХІ столітті: перспективи розвитку : матеріали VI Костюків. читань. – К. : Міленіум, 2003. – Т. 3. – С. 67–72.

325. Хомуленко Т.Б. Діяльнісний підхід до розвитку організаторських здібностей як компетентності / Т. Б. Хомуленко, А.В. Поденко // Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Серія: Психологія. – Х. : ХНПУ, 2014. – Вип. 50. – С. 306–322.

326. Хомуленко Т.Б. Метапам'ять: наукові підходи та експериментально-інтроспективна методика дослідження / Т.Б. Хомуленко, Т.І. Доцевич // Вісн. ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Серія: Психологія. – Х. : ХНПУ, 2014. – Вип. 49. – С. 193–212.

327. Хомуленко Т.Б. Когнітивний стиль і пам'ять: парадокси дослідження : [монографія] / Т.Б. Хомуленко, О.В. Скориніна. – Х. : ІНЖЕК, 2003. – 232 с.

328. Хомуленко Т.Б. Развитие высших форм памяти / Т. Б. Хомуленко. – Харьков, 1998. – 222 с.

329. Хусаинова Р.М. Зависимость психологического здоровья учителя от возраста и стажа педагогической деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Хусаинова Резеда Мунировна. – Казань, 2006. – 192 с.

330. Цырельчук Н. А. Рефлексивное управление : монография / Н. А. Цырельчук, И. Н. Цырельчук, Н. Н. Цырельчук. – Минск : МГВРК, 2008. – 512 с.

331. Чебикіна Т.М. Чинники специфіки праці у генезі емоційного вигоряння педагога / Т. М. Чебикіна, Ю. П. Жогно // Наука і освіта. – 2009. – № 7. – С. 34–36.

332. Чернокова Т.Е. Метакогнитивная психология: проблема предмета исследования [Электронный ресурс] / Т.Е. Чернокова. – Режим

доступу:

<http://yandex.ua/clck/jsredir?from=yandex.ua%3Bsearch%2F%3Bweb%3B%3B&text=&etext=719>.

333. Черняк А.І. Результати теоретичного і емпіричного вивчення проблеми самореалізації викладачів вищого навчального закладу / А.І. Черняк, О.В. Кулешова // Вісн. Київ. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Військ.-спец. науки. – 2006. – 12–13 вип. – С. 45–48.

334. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособие / М.А. Чошанов. – М. : Народ. образование, 1996. – 160 с.

335. Шаган В. С. Педагогическое сопровождение процесса развития методической компетентности преподавателя колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Шаган Вера Степановна. – Ижевск, 2010. – 217 с.

336. Шадриков В.Д. Мнемические способности: развитие и диагностика / В. Д. Шадриков, Л. В. Черемошкина. – М. : Педагогика, 1990. – 176 с.

337. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека [Т44екст] / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1996. – 320 с.

338. Шаймакова Ж.Б. Роль инновационной компетентности в развитии конкурентоспособности преподавателя высшей школы : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Ж. Б. Шаймакова ; [Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина]. – Тамбов, 2009. – 248 с.

339. Шаров А.С. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы / А.С. Шаров // Рефлексивные процессы и управление. – Я., 2005. – С. 71–93.

340. Шартье Д. Обучение и перенос когнитивных и метакогнитивных стратегий / Д. Шартье, Э. Лоарер // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / под ред. Т. Галкиной и Э. Лоарера. – М. : Ин-т психологии РАН, 1997. – С. 201–208.

341. Щедровицкий Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия т] /

Г. П. Щедровицкий // Исследование рече-мыслительной деятельности / под ред. М. М. Муканова. – Алма-Ата, 1974. – С. 12–28.

342. Щедровицкий Г.П. Смысл и значение / Г. П. Щедровицкий // Проблемы семантики. – М., 1974. – С. 76–111.

343. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – М., 1995. – 759 с.

344. Щербакова Т. Н. Аутопсихологическая компетентность педагога и успешность профессионального общения / Т. Н. Щербакова // Психология общения: социокультурный анализ : материалы междунар. конф. – Ростов н/Д, 2003. – С. 344–345.

345. Шибко О.Л. Диагностика ургентной аддикции / О. Л. Шибко // Психол. журн. – 2008. – № 1 (17). – С. 33–38.

346. Шибко О.Л. Ургентная аддикция как форма аддиктивного поведения личности / О. Л. Шибко // Психол. журн. – 2006. – № 3 (11). – С. 65–69.

347. Чепелева Н.В. Книга и виртуальное образовательное пространство [Электронный ресурс] / Н.В. Чепелева. – Режим доступа: <http://uchebilka.ru/informatika/114597/index.html>.

348. Чепелева Н. В. Личностная подготовка психолога в условиях вуза / Н.В. Чепелева // Психолого-педагогические основы личностно-ориентированного образования в МДЦ «Артек» : сб. науч. тр. – Ялта : Артек : ГИА, 2001. – С. 34–41.

349. Чепелева Н.В. Психология чтения учебной и научной литературы в системе профессиональной подготовки студентов : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Н.В. Чепелева. – Киев, 1992. – 397 с.

350. Чепелева Н.В. Текст і читач: посібник / Н.А. Чепелева – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2015.–124 с.

351. Юм Д. Сочинения : в 2 т. : [пер. с англ.] / Д. Юм. – М. : Мысль, 1965. – Т. 2. – 411 с.

352. Яковлева Н.В. Психологическая компетентность и ее

формирование в процессе обучения в вузе (на материале деятельности врача) : дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Яковлева. – Ярославль, 1994. – 277 с.

353. Якунин В.А. Педагогическая психология / В. А. Якунин. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А. : Полиус, 1998. – 364 с.

354. Яцюк, М.В. Адаптація опитувальника академічної саморегуляції Р. Райана і Дж. Конелла (шкала SQR II-A) / М. В. Яцюк // Практ. психологія та соціал. робота. – 2008. – № 4. – С. 45–47.

355. Яшина А.А. Профессиональная идентичность молодого преподавателя вуза : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05, 19.00.03 / А. А. Яшина ; [Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова]. – Волгоград, 2007. – 213 с.

356. Andreassen C. Organization during study: Relationships between metamemory, strategy, use and performance / C. Andreassen & H. S. Waters // Journal of Educational Psychology. – 1989. – № 81 (2). – P. 190–195.

357. Andreassen C. Talks to teachers on psychology and to students on some of life's ideals / C. Andreassen & W. James. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998. – 359 p.

358. Athay M. & Darley, J.M. Social roles as interaction competencies. In W. Ickes & E. Knowles (Eds.)/ Athay, M. & Darley, J.M.// Personality, Roles, and Social Behavior, NY : Springer-Verlag. – 1982. - P. 55-77.

359. Artzt A. F. Mathematics teaching as problem solving: A framework for studying teacher metacognition underlying instructional practice in mathematics / F. Artzt, E. Armour-Thomas // Instructional Science. – 1998. – 26 (1/2). – P. 5–25.

360. Atkins S. Reflective practice / S. Atkins, K. Murphy // Nursing Standard. – 1994. – № 8 (39). – P. 49–56.

361. Barelay C. R. On the relation between memory and metamemory / Craig R. Barelay // Psychology Rec. – 1981. – 31, № 3. – P. 153–156.

362. Beuhring Tr. Elaborative Propensities during adolescence: the

relationships among memory knowledge, strategy behavior, and memory performance / Tr. Beuhring, D. W. Kee // Imagery and related mnemonic processes. Theories, individual differences, and applications / M. McDaniel, M. Pressley. – 1987. – P. 257–273.

363. Bjork R. A. Self-regulated learning: Beliefs, techniques, and illusions / R. A. Bjork, J. Dunlosky, N. Kornell // Annual Review of Psychology. – 2013. – Vol. 64. – P. 417–444.

364. Boden M. The creative mind: Myths and mechanisms / M. Boden. – Weidenfeld and Nicolson, 1990. – 234 p.

365. Borkowski J. Components of Children's Metamemory / J. Borkowski, R. Muthukrishna // Memory development. – N.-Y., 1992. – P. 142–158.

366. Borkowski J. «Spontaneous» strategy use: Perspectives from metacognitive theory / J. Borkowski, M. Carr & M. Pressley // Intelligence. – 1987. – № 11. – P. 61–75.

367. Brandon D.P. Transactive memory systems in organizations: Matching tasks, expertise and people / D. P. Brandon, A. B. Hollingshead // Organization Science. – 2004. – № 15 (6). – P. 633–644.

368. Bransford J.D. How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School / J. D. Bransford, A. L. Brown, R. R. Cocking. – Washington : National Academies Press, 1999. – 319 p.

369. Bransford J.D. Some general constraints on learning and memory research / J.D. Bransford, J.J. Franks, C. D. Morris, B. S. Stein // Cermak & Craik. – 1979. – P. 331–354.

370. Bredenkamp J. Gedachtniss / J. Bredenkamp // Sonderdruckaus Enzyklopedie der Psychologie. – Bonn, 1996. – P. 302.

371. Brown A. Metacognition, executive control, self-control, and other mysterious mechanisms / A. Brown // In F. Weinert and R. Kluwe (Eds.). Metacognition, Motivation, and Understanding. – Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1987. – P. 65–116.

372. Bruer J. Schools for Thought: A science of learning in the classroom / J. Bruer. – Cambridge : MIT Press, 1993. – P. 154–163.

373. Calderhead J. The field of experience to student primary teachers professional growing / J. Calderhead // Research in Education. – 1988. – № 40. – P. 33–49.

374. Carrell P.L. Metacognition and EFL/ESL reading / P. L. Carrell, Gajdusek & T. Wise // Instructional Science. – 1998. – № 26. – P. 97–112.

375. Cavanaugh J.C. Metamemory: A critical examination / J. C. Cavanaugh, Perlmutter // Child Development. – 1982. – № 53. – P. 11–28.

376. Chambers J. A. Relating personality and biographical factors to scientific creativity / J. A. Chambers // Psychological monographs. – 1967. – Vol. 78. – № 7.

377. Chen A.-Y. On improving reflective thinking through teacher education / A.-Y. Chen & S.-H. Seng // Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. (ERIC Document Reproduction Service No. ED363601), 1992. – P. 248–302.

378. Daniels D. Metacognition and Reflection, Page written in the context of teacher preparation coursework [Электронный ресурс] / Dennis Daniels. [HTML, retrieved 16:51, 3 July 2006 (MEST)]. – Режим доступа: <http://dennisgdaniels.com/>.

379. Danziger, K. Interpersonal communication / Kurt Danziger. – New York, 1976. – 233 p.

380. Day C. Reflection: A necessary but not sufficient condition for teacher development / C. Day // British Educational Research Journal. – 1993. – № 19,1. – P. 83–93.

381. Dewey, J. The Relation of Theory to Practice in Education / J. Dewey // In: M. Borrowman (Eds.). Teacher Education in America. (Original work published in 1904). – N. Y. : Teachers College Press, 1965. – P. 255–274.

382. Dirkes M. A. Metacognition: Students in charge of their thinking т] /

M. A. Dirkes // Roeper Review. – 1985. – 8 (2). – P. 96–100.

383. Dixon R. A. Structure and development of metamemory in adulthood] / R. A. Dixon // Jour of Gerontology. – 1983. – № 38. – P. 682–688.

384. Dopfner M. Hyperkinetische Storungen / M. Dopfner // In F. Petermann (Hrsg.), Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie (3. korr, Aufl., S. 165–217). – Gottingen : Hogrefe, 1998. – P. 236–274.

385. Duncan T. G. The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire / T. G. Duncan & W. J. McKeachie // Educational Psychologist. – 2005. – № 40. – P. 117–128.

386. Epstein W. Coactivation and comprehension: Contribution of text variables to the illusion of knowing / W. Epstein, A. Glenberg, M. Bradley // Memory and Cognition. – 1984. – № 12. – P. 355–360.

387. Hart J. T. Memory and the feeling-of-knowing experience [Текст] / J. T. Hart // Journal of Educational Psychology. – 1995. – Vol. 56. – P. 208–216.

388. Farrell T. Reflective teaching / T. Farrell // Forum ELT Journal. – 1998. – № 4. – P. 10–18.

389. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive- developmental inquiry / J. H. Flavell // American Psychologist. – 1979. – 34. – P. 906–911.

390. Flavell J. H. Metamemory / J. H. Flavell, H. M. Wellman // Perspective on the development of memory and cognition. – Hillsdale ; N. Y. : Erlbaum, 1997. – P. 3–34.

391. Filipowicz G. Refleksje nad próbami praktycznej edukacji modelu refleksyjnego praktyka / G. Filipowicz. – Warszawa, 2004. Wyd. CODN. – S. 17–29.

392. Francis D. The reflective journal: A window to preservice teachers' knowledge / D. Francis // Teaching and Teacher Education. – 1995. – № 25, 2. – P. 229–241.

393. Golby M. Reflective practice through critical friendship: Some possibilities / M. Golby and R. Appleby // Cambridge Journal of Education. –

1995. – № 25, 2. – P. 149–160.

394. Hacker D. J. Metacognition: Definitions and empirical foundations] / D. J. Hacker // In D. J. Hacker, J. Dunlosky, and A. C. Graesser (eds.). Metacognition in Educational Theory and Practice, chapter 1. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1998. – P. 258–269.

395. Hacker J. Teaching new thinking / J. Hacker // Journal of developmental Psychol. – 1997. – Vol. 5.

396. Hartman D. Activity Planning / D. Hartman // Jour. Of Exper. Psychol. – 2000. – Vol. 21. – P. 31–44.

397. Hartman H. J. Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research, and Practice / H. J. Hartman. – Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, The Netherlands, 2001. – 524 p.

398. Hatton N. Reflection in teacher education: Towards definition and implementation / N. Hatton and D. Smith // Teaching Education. – 1995. – № 11, 1. – P. 33–39.

399. Hofer B. K. Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing / B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.). – Mahwah ; NJ: Lawrence Erlbaum – P. 231–260.

400. Hosenfeld C. A preliminary investigation of the reading strategies of successful and non-successful second language learners / C. A. Hosenfeld. – 1977. – System, 5 (2). – 1974. – P. 110–123.

401. Gore J. Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the United States / J. Gore and K. Zeichner // Teaching and Teacher Education. – 1991. – № 7. – P. 119–136.

402. Inhelder B. The growth of logical thinking from childhood to adolescence / B. Inhelder, J. Piaget. – New York, 1958. – 345 p.

403. Kemmis S. The action research planner / S. Kemmis, R. McTaggart. – Greelong : Deakin University Press, 1982. – 245 p.

404. Kluwe R. N. Cognitive knowledge and executive control: metacognition / R. N. Kluwe // Life Science Reg. Rept. – 1982. – № 21. – P. 201–224.

405. Koriat A. Metacognitive Judgments and their Accuracy / A. Koriat, R. Shitzer-Reichert // Metacognition: process, function a. Use / Ed. By Patrick Chambres et al. – Boston [etc.] : Kluwer acad. publ., Cop, 2002. – S. 3–19.
406. Kuhn D. On the Dual Executive and Its Sigificance in the Development of Developmental Psychology / D. Kuhn // Contemporary Human Development. – Basel, 1983. – Vol. 13. – P. 253–269.
407. Kuiper R. A. Enhancing metacognition through the reflective use of self-regulated learning strategies / R. A. Kuiper // The Journal of continuing education in nursing. – 2002. – March/April. – P. 78–87.
408. Lewis K. Group cognition, membership change, and performance: Investigating the benefits and detriments of collective knowledge / K. Lewis, M. Belliveau, B. Herndon, J. Keller // Organizational Behavior and Human Decision Processes. – 2007. – № 103(2). – P. 159–178.
409. Lin X. Supporting Learning of Variable Control in a Computer-Based Biology Environment: Effects of Prompting College Students to Reflect on Their Own Thinking / X. Lin, J. D. Lehman // Journal of Research in Science Thinking. – 1999. – Vol. 36, № 7. – P. 840.
410. Louden W. Understanding reflection through collaborator research T] / W. Louden // In A. Margraves M. G. Fullan (Eds.). Understanding Teacher Development. – New York, NK : Teacher College Press, Columbia University, 1992. – P. 178–215.
411. Marzano R. J. Designing a new taxonomy of educational objectives] / R. J. Marzano. – Thousand Oaks, CA : Corwin Press, 2000. – P. 302–332.
412. Maustakas G. Theory and Method of Phenomenological Research / G. Maustakas. – N.-Y. : Press, 1998. – 241 p.
413. McFee G. Reflections on the nature of action-research / G. McFee // Cambridge Journal of Education. – 1993. – № 23, 2. – P. 173–183.
414. Metcalfe J. (Eds.). Metacognition: Knowing about Knowing / J. Metcalfe, P. Shimamura // The MIT Press. – 1994. – Chapter 10. – P. 207–226.

415. Moon J. A. Reflection in Learning and Professional Development. Theory and Practice / J. A. Moon. – London : Kogan Page, 1999. – 387 p.
416. Nelson T. O. A new technique for investigating the feeling of knowing / T. O. Nelson, L. Narens // *Acta Psychologica*. – 1980. – № 6. – P. 69–90.
417. Nelson T. O. Metamemory: A theoretical framework and new findings / T. O. Nelson, L. Narens // In G. Bower (Ed.). *The psychology of learning and motivation*. – New York : Academic Press, 1990. – P. 125–173.
418. O’Neil H. F. A Cognitive Demands Analysis of Innovative Technologies / H. F. O’Neil, E. L. Baker, D. C. D. Klien. CSE Technical Report 454, National Center for Research on Evaluation, Standard, and Student Testing (CRESST), UCLA, 1998. – 205 p.
419. Oxford R. Styles, strategies, and aptitude: Connections for language learning / R. Oxford // In Parry T. S. and C. W. Stansfield (Eds.). *Language aptitude reconsidered*. – Englewood Cliffs : Prentice Hall Regents, 1990. – 302 p.
420. Paris S. G. How metacognition can promote academic learning and instruction / S. G. Paris, P. Winograd // B. F. Jones, L. Idol (Eds.). *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. – Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1990. – S. 15–51.
421. Palazzolo E. T. Transactive Memory and Organizational Knowledge / E. T. Palazzolo // *Communication and organizational knowledge: Contemporary issues for theory and practice* / Ed. by H. E. Canary and R. D. McPhee. – N. Y. : Routledge, 2011. – P. 113–132.
422. Pennington M. Reflecting on teaching and learning: A development focus for the second language classroom / M. Pennington // In *Perspectives on Second Language Classroom Teacher Education* / eds. J. Flowerdew, M. Brock, and S. Hsia. – Kowloon : City Polytechnic of Hong Kong, 1992. – 389 p.
423. *Personality roles, and social behavior* / Ed. by W. Ickes & E. S. Knowles. – N. Y., etc. : Springer, 1982. – 362 p.
424. Pintrich A. *A Manual for the Use of Motivated Strategies for*

Learning Questionnaire. Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance / A. Pintrich et al. // Journal of Educational Psychology. – № 82 (1). – P. 33–40.

425. Pressley M. Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge. Annals of Child Development / M. Pressley; J. G. Borkowski & W. Schneider. – 1987. – 289 p.

426. Ross D. D. Reflective Teaching. Meanings and Applications for Preservice Teacher Educators / D. D. Ross // Paper Presented at the reflective inquiry conference. – Houston ; Texas, 1987. – 256 p.

427. Ryan R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R. M. Ryan, E. L. Deci // American Psychologist. – 2000. – № 55 (1). – P. 68–78.

428. Ryan R. M. On the interpersonal regulation of emotions: Emotional reliance across gender, relationships, and cultures [Abstract] / R. M. Ryan, J. G. LaGuardia, J. Solky-Butzel, V. Chirkov, Y. Kim // Personal Relationships. – 2005. – 12 (1). – P. 145–163.

429. Rylke H. Refleksyjny praktyk-nowa tożsamość nauczyciela / H. Rylke. – Warszawa, 2004. – Wyd. CODN. – P. 3–16.

430. Sadia A. Reflective Teacher Observation Model for In-Service Trainees / Ali Sadia // English Teaching Forum. – 2007. – № 1. – P. 16–21.

431. Salder-Smit D. Individual Differences in Metamemory Accuracy [CT] / D. Salder-Smit // Contemporary Education Psychology. – 1996. – Vol. 8. – P. 44–51.

432. Shneider C. The balancing act: competencies of effective teachers and mentors in degree programs for adults / C. Shneider, G. Klemp, S. Kastendiek. – Chicago, 1981. – 43 p.

433. Short E. J. Metamemory in preschoolers: the 4–5 year-olds sensitivity to memory instructions in a game-like context / Elizabeth J. Short, Dolores J. Miller // Genetic Psychology Monog. – 1981. – 103, № 2. – P. 221–241.

434. Schneider W. Pressley M. Memory development between 2 and

20 //Routledge. – 1997. – P. 192—213.

435. Schneider W. The development of metacognitive knowledge in children and adolescents: Major trends and implications for education //Mind, Brain, and Education. – 2008. – Vol. 2. – №. 3. – P. 114-121.

436. Schon D. Educating the Reflective Practitioner / D. Schon. – San Francisco : Jossey Bass, 1987. – 347 p.

437. Schon D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action / Donald A. Schon. – 1991. – 384 p.

438. Schraw G. Assessing metacognitive awareness / G. Schraw, R. S. Dennison // Contemporary Educational Psychology. – 1994. – Vol. 19. – P. 460–475.

439. Shraw G. Promoting general metacognitive awareness / Gregory Shraw. – Instructional Science, 1998. – P. 113–125.

440. Schraw G. Metacognitive theories / G. Schraw & D. Moshman // Educational Psychology Review. – 1995. – № 7. – P. 351–371.

441. Seamster, D. Cognitive Task Analysis [Текст] / D. Seamster, V. Redding, Kaempf // Wright State University, 1997. – 224 p.

442. Sternberg R. J. The triarchic mind: A new theory of human intelligence / R. J. Sternberg. – N. Y. : Viking Penguin Inc., 1988. – P. 48–53.

443. Sternberg R. J. Intelligence, information processing and analogical reasoning: The componential analysis of human abilities / R. J. Sternberg. – Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1977. – P. 83–87.

444. Tanner K. D. Promoting student metacognition / K. D. Tanner // CBE – Life Sciences Education. – 2012. – Vol. 11. – P. 113–120.

445. Tobias S. Knowing what you know and what you don't: further research on metacognitive knowledge monitoring / S. Tobias, H. T. Everson // College Board Research Report 2002–3. – N.-Y., 2002, 2003. – 25 p.

446. Tunmer W. E. Metalinguistic awareness in children. Theory, Research, and Implications / W. E. Tunmer, C. Pratt, M. L. Herriman. – Berlin ;

Heidelberg ; New York ; Tokyo, 1984. – P. 148.

447. Vansteenkiste M. Self-determination theory and the explanatory role of psychological needs in human well-being / M. Vansteenkiste, R. M. Ryan, L. Deci // In: L. Bruni, F. Comim, M. Pugno (Eds.). Capabilities and happiness. – Oxford, UK : Oxford University Press, 2008. – P. 187–223.

448. Vaughan J. Reading and Reasoning Beyond the Primary Grades / J. Vaughan and T. Estes. – Boston, MA : Allyn and Bacon, 1986.

449. Weinstein C. E. User's Manual. Learning and Study Strategies Inventory. / C. E. Weinstein, D. R. Palmer. – Second Edition. – H&H Publishing Company, Inc., 2002. – P. 24–27.

450. Weinstein, N. The index of autonomous functioning: Development of a scale of human autonomy [Текст] / N. Weinstein, A. K. Przybylski, R. M. Ryan // Journal of Research in Personality. – 2012. – 46 (4). – P. 397–413.

451. Wellman H. M. Metamemory revisited / Henry M. Wellman // Trends Memory Development Res. – Basele, 1983. – P. 31–35.

452. White B. Y. Inquiry, Modeling, and Metacognition: Making Science Accessible to All Students / B. Y. White, J. R. Frederiksen // Cognition and Instruction. – 1998. – Vol. 16, № 1. – P. 79.

453. White R. W. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence [Текст] / R. W. White. – P., 1959. – 224 p.

454. Winne P. H. Studying as self-regulated learning / P. H. Winne, A. F. Hadwin // In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.). Metacognition in educational theory and practice. – 1998. – P. 277–304.

455. Zakin A. Metacognition and the Use of Inner Speech in Children's Thinking: A Tool Teachers Can Use [Электронный ресурс] / A. Zakin // Journal of education and human development. – 2007. – Vol. 1, Issue 2. – Режим доступа: <http://www.scientificjournals.org/journals2007/articles/1179.pdf>.

456. Zeichner K. M. Reflection of a teacher working for experiences for prospective teachers : Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association / K. M. Zeichner. – Atlanta, Georgia, 1993. – P. 32–45.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Глосарій основних понять

Метакогнітивний досвід діяльності – досвід застосування метакогнітивних здатностей у власній діяльності, який ґрунтується на метакогнітивних знаннях та проявляється у метакогнітивних активності та усвідомленості.

Метакогнітивні здатності – система здатностей, до яких входять: метапам'ять, метамислення, метакреативність, металінгвістичні здібності. **Метакогнітивна компетентність** – вмотивована система здатностей (метапам'ять, метамислення, метакреативність, металінгвістичні здібності), втілена у метакогнітивному досвіді (метакогнітивна усвідомленість, метакогнітивна активність, метакогнітивні знання).

Метапам'ять – вища форма функціонування пам'яті, яка включає мнемічну обізнаність (знання про пам'ять взагалі та про власну пам'ять) та мнемічну рефлексію і проявляється у високому рівні здатності до саморегуляції мнемічних процесів. Метапам'ять як метакогнітивна здатність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі проявляється у реалізації прагнення до формування метамнемічних здатностей у суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Метамислення – вища форма функціонування мислення, яка включає обізнаність у загальних та індивідуальних особливостях мисленнєвого процесу, його рефлексію і проявляється у високому рівні здатності до його саморегуляції. Метамислення як метакогнітивна здатність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі проявляється у реалізації прагнення до формування метамисленнєвих здатностей у суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Метакреативність – вища форма креативності, яка включає обізнаність в особливостях перебігу творчого процесу, його рефлексію і

проявляється у високому рівні здатності до його саморегуляції. Метакреативність як метакогнітивна здатність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі проявляється в абнотивності. За М. Кашаповим, абнотивність включає в себе креативність викладача, а також усвідомлення значимості творчого розвитку студентів при реалізації професійної діяльності, мотивацію на творчу самореалізацію у професійній діяльності, адекватну систему уявлень викладачів про творчість і творчу особистість, володіння теоретичними психолого-педагогічними основами процесу творчого розвитку студентів і системою здатностей, що представлені володінням способами проектування та організації творчо-орієнтованого освітнього процесу, здатністю до вивчення студента, розуміння, співчуття йому та рефлексією педагогічного досвіду з творчих позицій.

Металінгвістичні здібності – вища форма функціонування лінгвістичних здібностей, які включають обізнаність в особливостях процесів інтерпретації, репродукції, створення та трансформації текстової інформації, рефлексію перебігу цих процесів і проявляється у високому рівні здатності до їх саморегуляції. Металінгвістичні здібності як метакогнітивна здатність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі проявляється у реалізації прагнення до формування металінгвістичних здатностей у суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Метакогнітивна активність – розуміння значущості регуляції когнітивних процесів, знання засобів регуляції та активне їх застосування. Метакогнітивна активність як інтегральна властивість суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі проявляється у реалізації прагнення до формування метакогнітивної активності у суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Метакогнітивні знання – обізнаність в загальних та індивідуальних особливостях когнітивних процесів та засобах їх саморегуляції.

Метакогнітивна усвідомленість – рефлексивна здатність до свідомого моніторингу перебігу когнітивних процесів.

Педагогічна рефлексивність - усвідомленість та спрямованість

педагога вищої школи на оптимальне здійснення власної професійної діяльності, яка реалізується через його думки (когнітивний, творчий компоненти), переживання (афективний та ціннісно-смисловий компоненти) та дієву активність (фасилітативний та конативний компоненти). Високий рівень розвитку педагогічної рефлексивності передбачає розвинуті метакогнітивну включеність та обізнаність, високу абнотивність особистості викладача вищої школи.

ДОДАТОК Б

**Матеріали до експериментально-інтроспективної методики
«Метапам'ять»**

Додаток Б.1

Оцінка якості виконання завдання за методикою № 3.7.1

Критерії	Критерії (показники)	Бали
Якість дефініції пам'яті	Відсутність визначення	0
	Визначення через: – ототожнення з одним із процесів пам'яті (<i>наприклад</i> : “пам'ять, це коли я запам'ятовую”, “пам'ять, це коли я не забуваю”); – ототожнення зі схожим явищем (<i>наприклад</i> : “пам'ятаю, отже, засвоїв”, “вивчив, отже, пам'ятаю”);	1
	визначення, яке відповідає одному з загальноприйнятих у науці.	2
Повнота інформації про прийоми та способи запам'ятовування	Відсутність інформації про прийоми і способи.	0
	Інформація тільки про одну з категорій прийомів і способів запам'ятовування (тобто тільки про повторення, або тільки про образні прийоми чи про прийоми смислової обробки інформації).	1
	Інформація про різні категорії, прийомів і способів запам'ятовування.	2
Повнота інформації про види пам'яті	Відсутність інформації про види пам'яті.	0
	Інформація про одну з класифікацій видів пам'яті (<i>наприклад</i> , за модально-специфічною ознакою);	1
	інформація про декілька класифікацій видів пам'яті (<i>наприклад</i> : поряд з модально-специфічною основою для класифікації зазначаються такі, як міра довільності та тривалість зберігання).	2
Зазначення ролі мотивації та ціле- покладання	Не зазначено роль;	0
	тільки зазначена важливість цілепокладання чи мотивації;	1
	деталізація та аргументація ролі.	2
Деталізація в ха- рактеристичі прийомів повторення	Немає;	0
	частково присутня;	1
	повною мірою присутня.	2
Деталізація в хара-	Немає;	0

ктеристиці при- йомів смислової обробки матеріалу запам'ятовування	частково присутня;	1
	повною мірою присутня.	2
Деталізація в хара- ктеристиці обра- них прийомів запам'ятовування	Немає;	0
	частково присутня;	1
	повною мірою присутня.	2

Додаток Б.2

Оцінка рівня якості виконання завдання за методикою № 2

Рівень деталізації у самооцінці пам'яті	Характеристика показників рівня	Бали
Низький	Загальні судження оцінного характеру (<i>наприклад</i> : “Моя пам'ять досить добре розвинута”; “В мене погана пам'ять”; “В мене дівоча пам'ть”; “Мені притаманна професорська розсіяність, тому я все забуваю”).	1
Нижче середнього	Загальні судження оцінного характеру з ознаками деталізації.	2
Середній	Наявність суджень про власну пам'ять з несистематизованою деталізацією та такою, що не повною мірою відображає особливості пам'яті.	3
Вище Середнього	Повна розгорнута характеристика з деталізацією щодо типологічних та процесуальних характеристик власної пам'яті.	4
Високий	Включає характеристики, притаманні рівню “вище середнього” та містить міркування щодо вдосконалення окремих особливостей власної пам'яті (тобто деталізації розвивального характеру).	5

Зміст методики 3.7.3 «Оцінка здатності до деталізації в характеристиці власної пам'яті»

Інструкція:

«Вам пропонується відповісти на п'ять запитань, які дають інформацію про особливості самооцінки пам'яті. Ви маєте обрати один з п'яти запропонованих варіантів відповідей. Шостий пункт ви можете заповнити додатково за бажанням, якщо Ви відчуваєте потребу більш детально відповісти на запитання, додаючи власні міркування. Час виконання завдання до 10 хвилин».

Запитання № 1. Ви краще запам'ятовуєте, коли:

- 1) інформація подається в зоровій формі (через візуальний канал);
- 2) інформація подається в слуховій формі (через аудіальний канал);
- 3) інформація подається у формі, яка поєднує кілька органів відчуття (кілька сенсорних каналів);
- 4) складно відповісти; 5) буває по-різному;
- 6)

Запитання № 2. Вам легше запам'ятовувати:

- 1) вербальний (словесний) матеріал;
- 2) образний матеріал;
- 3) правильно 1) і 2);
- 4) складно відповісти; 5) буває по-різному;
- 6)

Запитання № 3. Для того, щоб запам'ятати важливий для Вас матеріал, Ви:

- 1) намагаєтесь повторювати його з певною частотою;
- 2) намагаєтесь зробити його для себе більш зрозумілим чи структурованим;
- 3) правильно 1) і 2);
- 4) складно відповісти; 5) буває по-різному;

6)

Запитання № 4. Якщо Вам потрібно щось запам'ятати, чи замислюєтесь Ви як це зробити краще (чи замислюєтесь Ви над тим, що слід зробити для ефективності результату)?

- 1) замислююся, але часто просто повторюю;
- 2) замислююся, але, як правило, використовую образні асоціації;
- 3) замислююся і визначаю стратегію запам'ятовування;
- 4) складно відповісти; 5) буває по-різному;

6)

Запитання № 5. Що більшою мірою сприяє Вашому успішному запам'ятовуванню:

- 1) наявність мети запам'ятати;
- 2) Ваша замотивованість, усвідомленість потреби в тому, що Вам необхідно мати дану інформацію у сховищі вашої пам'яті;
- 3) правильно 1) і 2);
- 4) складно відповісти; 5) буває по-різному;
- 6).....

Оцінка рівня якості планування процесу запам'ятовування

Рівень	Характеристика показників рівня	Бали
Високий	Відповідь № 1 – так. У відповіді № 2 міститься інформація про застосування образних прийомів запам'ятовування, які адекватні специфіці матеріалу. У відповіді № 3 міститься інформація про застосування прийомів смислової обробки матеріалу, які адекватні специфіці матеріалу. У відповіді № 4 міститься інформація про стратегію повторення, яка значною мірою відображає закономірності його ефективності.	5
Вище середнього	Відповідь № 1 – так. У відповідях № 2, 3 міститься інформація про переважне застосування одного з прийомів смислової обробки інформації та одного з образних прийомів запам'ятовування. Або у відповідях № 2, 3 міститься інформація про перевагу або прийомів смислової обробки, або образних прийомів запам'ятовування. У відповіді № 4 міститься інформація про стратегію повторення, яка не повною мірою відображає закономірності його ефективності.	4
Середній	Відповідь № 1 – так. У відповідях № 2, 3 міститься інформація про те, що застосовувались виключно або прийоми смислової обробки, або образні прийоми запам'ятовування. Відповідь № 4 говорить про відсутність певної стратегії повторення.	3
Нижче середнього	Відповідь № 1 – ні. Відповідь № 2, 3 – див. попередній рівень. Відповідь № 4 – див. попередній рівень.	2
Низький	Відповідь № 1 – ні. Відповідь № 2, 3 – ні. Відповідь № 4 говорить про повторення без певної стратегії і застосування закономірностей його ефективності	

Оцінка рівня прояву рефлексивних функцій в пам'яті

Рівень	Характеристика показників рівня	Бал
Низький	Фіксація ускладнення без його конкретизації, елементарний рівень вербалізацій при формулюванні особливостей ускладнення.	1
Нижче середнього	При описі з'являються ознаки реконструкції ускладнення, які втілюються в деталізаціях при описі. Але деякі ускладнення лише фіксуються.	2
Середній	Фіксація та реконструкція усіх ускладнень, які свідомо зафіксував досліджуваний. В описі відмічаються ознаки намагання виявити причини ускладнень.	3
Вище середнього	Фіксація та реконструкція усіх ускладнень, які свідомо зафіксував досліджуваний. Деталізації в аналізі причин усіх ускладнень.	4
Високий	Фіксація та реконструкція ускладнень з аналізом причин їх виникнення. Міркування щодо того, як слід було б чинити, щоб уникнути ускладнень.	5

Опитувальник педагогічної рефлексивності викладача вищої школи

Інструкція: «Шановний респонденте, оцініть, будь ласка, в балах від 1 до 5, наскільки Ви вважаєте дані висловлювання вірними по відношенню до самого себе. При оцінці використовуйте наступну шкалу:

«зовсім не згодний 1__2__3__4__5__ повністю згодний»

1. Прочитав лекцію не зовсім успішно, завжди потім довго думаю про неї, розбираю свої помилки.
2. Перед семінарським заняттям обмірковую хід роботи студентів.
3. Я відчуваю тривожність, якщо вважаю мою підготовку до лекції недостатньою.
4. Зазвичай у мене добрий настрій, коли працюю зі студентами.
5. Я намагаюсь виносити найбільш цікаві питання для самостійного вивчення студентами.
6. Часом подумки звертаюсь до порушених студентами питань на заняттях.
7. Я слідкую за новинками у той науковій області, яка пов'язана з предметами, які викладаю.
8. Я не припиняю пояснювати студентам складний матеріал доки усім не стане зрозуміло.
9. Я намагаюсь підключити студентів до науково-дослідницької діяльності.
10. Я часто з колегами спілкуюсь на професійні теми.
11. Часом, обмірковуючи цікаву тему лекції, ніби подумки веду діалог зі студентами.
12. У процесі підготовки тестових завдань до екзамену ретельно перевіряю ключ.

13. Перед тим як запропонувати студентам завдання для індивідуальної роботи, обов'язково подумаю, яким чином сформулювати інструкцію для їх виконання, а також критерії їх оцінки.

14. Я підкреслюю інтонацією матеріал, який даю на лекції під запис.

15. На семінарському занятті узагальнюю доповіді студентів.

16. Під час підготовки лекції ретельно обмірковую питання, які мені можуть поставити студенти.

17. У викладі нового матеріалу намагаюсь підкреслити його зв'язок з вивченою студентами інформацією.

18. Складний теоретичний матеріал намагаюсь пояснити за допомогою простих прикладів з життя.

19. Я підказую студентам, як краще структурувати матеріал під запис у конспекті.

20. Я завжди виділяю час на організаційні моменти на заняттях.

21. Обмірковуючи складну навчальну задачу, думаю над нею навіть тоді, коли займаюсь іншими справами.

22. Якщо я не зміг належним чином відповісти на питання студента, довго потім не можу відволіктись від думок про це питання і повертаюсь до нього на наступному занятті.

23. Вважаю, що викладачеві слід готуватись однаково ретельно і сумлінно до усіх видів занять (лекцій, практичних, лабораторних тощо).

24. Для мене дуже важливим є контакт очей зі студентами під час лекції.

25. Я виділяю достатотню кількість часу на занятті для рекомендації студентам необхідних літературних джерел.

26. Я люблю індивідуальну творчу роботу зі студентами.

27. Мене можна назвати достатньо вимогливим і суворим викладачем.

28. Я завищую навчальні вимоги для відмінників та здібних студентів.

29. Я точно можу сказати, хто і як із студентів до мене ставиться.

30. Мені подобається відповідати на цікаві питання студентів.

31. Якщо група студентів не слухає мене, значить, мені не вдалось їх зацікавити матеріалом.

32. До кожної лекції я готую конспект або тези.

33. Я використовую тільки найнеобхідніші засоби наочності на лекції або лабораторному занятті.

34. Я слідкую за періодичними виданнями у своїй професійній сфері.

35. Я періодично включаю новий матеріал у конспекти своїх лекцій.

36. Якщо у мене є сумніви з приводу рівня підготовки або знань студента, я доволі довго приймаю рішення про його оцінку.

37. Перед тим як вказати на помилку студента, обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити.

38. Усі мої лекції мають чітку структуру і план, якого я завжди дотримуюсь протягом викладу матеріалу.

39. Під час занять зі студентами настільки поглинаюсь у процес, що забуваю навіть про погане самопочуття або особисті проблеми.

40. Я добре знаю свої сильні і слабкі сторони як викладача.

41. Після викладу нового матеріалу, обов'язково з'ясовую зі студентами, чи все їм зрозуміло.

42. Я корегую хід заняття в залежності від стану і готовності навчальної групи.

Ключ: підраховується сума балів за кожною із шкал.

1. *Творчий компонент педагогічної рефлексивності:* 5, 7, 9, 10, 15, 24, 26, 30, 34, 35, 39.

2. *Фасилітативний компонент педагогічної рефлексивності* обумовлює пункти опитувальника: 8, 12, 14, 17, 18, 19, 20, 25, 41

3. *Когнітивний компонент педагогічної рефлексивності :* 6, 11, 13, 16, 21, 22, 36, 37.

4. *Ціннісно-смісловий компонент педагогічної рефлексивності:* 23, 27, 28, 29, 31.

5. *Афективний компонент педагогічної рефлексивності*: 1, 2, 3, 4.

6. *Конативний компонент педагогічної рефлексивності*: 32, 33, 38, 40, 42.

Нормативні значення: граничні значення норми для загального показника педагогічної рефлексивності становлять 180-230 балів, для показника творчого компоненту педагогічної рефлексивності – 29-43 балів, для показника фасилітативного компоненту педагогічної рефлексивності – 38-47 балів, для показника когнітивного компоненту педагогічної рефлексивності – 32-40 балів, ціннісно-сміслового – 16-21 бал, афективного – 10-18 балів, конативного – 48-60 балів.

Опитувальник педагогічної саморегуляції

Інструкція. Шановний респонденте! Оцініть, будь ласка, в балах від 1 до 4 наскільки Ви вважаєте дані висловлювання правильними стосовно самого себе. При оцінюванні використовуйте таку шкалу: 1 – не важливе, 2 – не дуже важливе, 3 – важливе, 4 – дуже важливе.

Чому я виконую свою роботу?

1. Я хотів би, щоб студенти вважали мене добрим викладачем.
2. Я не хочу мати неприємностей через невиконані завдання.
3. Мені це подобається.
4. Я погано почуваюся, коли не виконую те, що маю зробити.
5. Я намагаюсь ще краще зрозуміти свій предмет.
6. Тому що я маю це робити .
7. Мені подобається викладати.
8. Для мене важливо виконувати свою роботу.

Чому я включаюсь в аудиторну роботу?

9. Для того, щоб уникнути конфліктів із керівництвом.
10. Я хотів би, щоб студенти були задоволені.
11. Я хочу пізнавати щось нове.
12. Мені буде соромно, якщо я буду не повною мірою «викладатися» на парах.
13. Мене це захоплює.
14. Активна робота у студентській аудиторії – норма .
15. Мені подобається працювати на парах.
16. Мені важливо включатися і працювати зі студентами.

Чому я намагаюся дати відповідь на поставлені студентами запитання?

17. Я хотів би, щоб мої студенти сприймали мене як розумного і компетентного викладача.

18. Мені соромно, якщо я не можу дати відповідь.
19. Мені подобається відповідати на складні запитання.
20. Від мене цього очікують студенти.
21. Для того, щоб зрозуміти: чи достатньо я компетентний.
22. Я отримую задоволення від хороших відповідей на складні запитання.
23. Для мене важливо намагатися порушувати серйозні теми на заняттях.
24. Мені хотілося б, щоб студенти оцінили мою компетентність.

Чому я намагаюся бути успішним у педагогічній діяльності?

25. Це те, чого від мене чекають інші.
26. Щоб колеги сприймали мене як компетентного професіонала .
27. Мені подобається успішно працювати.
28. Я не хочу мати неприємностей через погану роботу.
29. Мені буде прикро, якщо я гірший за своїх колег.
30. Для мене це важливо.
31. Я буду пишатися собою, якщо буду встигати у роботі.
32. Я можу отримати винагороду за успішну педагогічну діяльність.

Ключ: підраховується сума балів за кожною із шкал.

Внутрішня мотивація: 3, 7, 13, 15, 19, 22, 27.

Зовнішня мотивація: 2, 6, 9, 14, 20, 24, 25, 28, 32.

Інтроектована саморегуляція: 1, 4, 10, 12, 17, 18, 26.

Ідентифіковане регулювання: 5, 8, 11, 16, 21, 23, 30.

Граничні значення норми для загального показника педагогічної саморегуляції становлять 85–105 балів, для показника внутрішньої мотивації педагогічної саморегуляції – 14–22 бали, для показника зовнішньої мотивації педагогічної саморегуляції – 13–21 балів, для показника інтроектованого саморегулювання педагогічної саморегуляції – 28–40 балів, ідентифікованої саморегуляції – 16–21 бал.

Методика діагностики мотиваційних стратегій учіння студентів**(MSLQ) P. Pintrich, Smith, Garcia, W. McKeachie**

Інструкція: Шановний респонденте, оцініть, будь ласка, в балах від 1 до 5, наскільки Ви вважаєте дані висловлювання вірними по відношенню до самого себе. При оцінці використовуйте наступну шкалу:

«зовсім не згодний 1 2 3 4 5 повністю згодний»

1 шкала «Мотиваційні стратегії»

1. Я досягаю успіхів із тих предметів, які мені дійсно цікаві.
2. Якщо б я навчався як слід, то засвоїв би весь матеріал з предмета.
3. Під час виконання навчального теста мені цікаво, наскільки я кращий чи гірший за своїх одногрупників.
4. Я вважаю, що інформація, яку я отримав з однієї дисципліни, пізніше буде корисна під час вивчення інших дисциплін.
5. Я впевнений, що отримаю відмінну оцінку з цього предмета.
6. Я впевнений, що можу зрозуміти найскладніший матеріал, який необхідно самостійно прочитати з цього предмета.
7. Найбільше, що я можу отримати в результаті прослуховування цього предмета – це гарна оцінка.
8. Коли я відповідаю на запитання теста, я постійно думаю над тими пунктами, на які я не зміг відразу відповісти.
9. Те, що я чогось не знаю з якого-небудь предмета, – тільки моя провина.
10. Для мене важливо вивчити весь матеріал із цього предмета.
11. Зараз для мене найважливіше завдання – підвищити свій середній бал, тому для мене важлива оцінка з цього предмета.
12. Я впевнений, що зможу вивчити усі основні поняття, які будуть надані для вивчення із цієї дисципліни.
13. Я прагну до того, щоб отримати вищі оцінки, ніж у інших.
14. Коли я виконую атестаційний тест, то думаю про те, що буде,

якщо я його не складу.

15. Я впевнений, що зможу зрозуміти більшу частину матеріалу із цього предмета.

16. Мені подобаються дисципліни, які можуть задовольняти мою допитливість, навіть якщо вони досить складні.

17. Мені дуже цікава область знань із цього предмета.

18. Якщо я дуже постараюся, то зрозумію матеріал з предмета.

19. Я погано почуваюся під час складання іспиту.

20. Я впевнений, що впораюся з усіма завданнями й тестами із цього предмета.

21. Я очікую, що досягну успіхів у вивченні цього предмета.

22. Я цілком задоволений, якщо я детально розібрався у навчальному матеріалі.

23. Я вважаю, що матеріал цього курсу буде корисним для мене.

24. Я намагаюся вибрати завдання, з яким можу впоратися, навіть якщо його виконання не принесе мені високої оцінки.

25. Якщо я не розумію матеріал курсу, то у цьому я сам винен.

26. Мені подобається зміст цього курсу.

27. Зрозуміти зміст курсу для мене дуже важливо.

28. Моє серцебиття частішає, коли я складаю іспит.

29. Я впевнений, що зможу удосконалити свої навички.

30. Я хочу досягати успіхів у навчанні, щоб довести свої здібності своїй сім'ї, друзям та ін.

31. Оцінюючи та зіставляючи складність предмета, особистість викладача та свої здібності, я вважаю, що я досягну успіхів у вивченні цього предмета.

2 шкала – «Стратегії учіння»

32. Коли я читаю передмову до якого-небудь курсу, я намагаюсь занотувати ключові моменти, щоб допомогти організувати свої думки.

33*. На заняттях я інколи випускаю важливі моменти, оскільки буваю

зайнятим своїми думками.

34. Вивчаючи яке-небудь питання, я намагаюся пояснити матеріал одногрупнику чи другу, щоб краще його зрозуміти.

35. Я зазвичай вивчаю матеріал там, де можу зосередитися на навчальному предметі.

36. Коли я читаю літературу із цієї дисципліни, я ставлю собі запитання, щоб краще зрозуміти матеріал.

37*. Коли я вчу матеріал з предмета, який мені не цікавий, чи в мене лінощі, я кидаю роботу раніше, ніж запланував.

38. Після вивчення якої-небудь теми, я часто ловлю себе на тому, що думаю над тими питаннями, які здалися мені найбільш переконливими.

39. Під час підготовки до занять я намагаюся багато разів повторювати вслух матеріал.

40*. Навіть коли я відчуваю труднощі в навчанні, я намагаюся впоратися з ними самостійно, не звертаючись за допомогою до інших.

41. Коли я опиняюся у глухому куті після прочитаного матеріалу з предмета, я починаю все заново і намагаюся його зрозуміти.

42. У навчальній діяльності я продивляюся свої конспекти й додаткову інформацію, щоб зрозуміти основну ідею курсу.

43. Я ефективно використав час, відведений для цього курсу.

44. Якщо матеріал, який я прочитав, не зрозумілий для мене, – змінюю стратегію читання.

45. Я намагаюся співпрацювати з одногрупниками для успішного складання іспиту з курсу.

46. Під час вивчення дисципліни я декілька разів перечитую свій конспект і підручники з курсу.

47. Я завжди намагаюся самостійно знайти підтвердження теорій і висновків, поданих у підручнику чи викладачем на занятті.

48. Я наполегливо працюю, щоб досягти успіху з предмета, навіть якщо мені не подобається те, що ми робимо.

49. Я роблю прості схеми, діаграми і таблиці, щоб допомогти собі організувати навчальний матеріал.

50. Під час вивчення цього курсу, я часто приділяю час для того, щоб обговорити хід занять з іншими студентами.

51. Я ставлюся до навчального матеріалу як до відправної точки для того, щоб спробувати розвинути власні ідеї із цього приводу.

52. * Мені складно дотримуватися навчального графіка.

53. У навчанні я намагаюсь отримувати інформацію з різних джерел, таких як лекції, самостійне читання й обговорення навчальних питань з іншими.

54. Перед тим як розпочати вивчати новий предмет, я продивляюся підручник, щоб зрозуміти організацію курсу.

55. Я ставлю собі запитання, щоб переконатися, що я розумію матеріал, що вивчав.

56. Я намагаюсь змінювати спосіб навчання відповідно до змісту курсу та стилю діяльності викладача.

57. * Я часто задумуюсь над тим, що я читав матеріал для занять, але незрозумів, про що там ішлося.

58. Я прохаю викладача уточнювати поняття, якщо не дуже добре їх розумію.

59. Я запам'ятовую ключові слова, що пов'язані з важливими поняттями з предмета.

60. * Коли робота над індивідуальним завданням складна, я або залишаю її, або займаюсь лише простими її частинами.

61. Під час вивчення теми (модуля) я намагаюсь продумати всі питання й вирішити, що я повинен вчити цю тему, а не просто готуватися до кожного із занять модуля.

62. Коли це можливо, я намагаюсь ідеї з одного предмета використовувати в інших курсах.

63. Коли я вивчаю предмет, я переглядаю свої записи і конспекту

важливі поняття.

64. Під час вивчення нового предмета, я намагаюсь пов'язати матеріал з тим, що я вже знаю.

65. У мене є постійне робоче місце, відведене для навчання.

66. Я намагаюсь маніпулювати власними ідеями, які стосуються матеріала з предмета.

67. Коли я вивчаю предмет, я пишу коротку довідку (анотацію) про головні ідеї з підручників і конспектів.

68. Коли я не можу зрозуміти матеріал, я звертаюся до іншого студента з мого потоку за допомогою.

69. Я намагаюсь зрозуміти матеріал з предмета, аналізуючи зв'язки між написаним у підручнику і поняттями із конспекта лекцій.

70. Я намагаюсь слідкувати, що не відстаю від програми занять на тиждень і вчасно виконую завдання з курсу.

71. Щоразу, коли я читаю чи чую твердження або висновки на заняттях, я думаю про можливі альтернативні варіанти умовиводу.

72. Я роблю списки важливих пунктів для визначення предмета й запам'ятовую їх.

73. Я постійно відвідую заняття.

74. Навіть тоді, коли вчитися нудно й нецікаво, мені вдається продовжувати працювати, поки я не закінчу.

75. Я намагаюсь визначити студентів, до яких я можу звернутися за необхідності за допомогою.

76. Під час вивчення цього курсу я намагаюсь визначити, які поняття я не дуже добре розумію.

77. * Я часто помічаю, що не приділяю достатньо часу для вивчення предмета, тому що в мене багато інших заходів.

78. Під час навчання я ставлю цілі для себе, щоб спрямовувати свою діяльність у кожному періоді навчання.

79. Якщо я заплутався у своїх записах в конспекті на лекції, я

повинен потім переконатися, що розібрався в них.

80. *Я рідко знаходжу час для того, щоб переглянути мої записи чи підручники перед іспитом.

81. Я намагаюсь застосувати ідеї, які з'явилися на лекції в інших заходах, таких як семінари та дискусії.

Ключ опитувальника: підраховується окремо сума балів за шкалами мотиваційних стратегій та стратегій учіння. Також можливим є визначення провідних мотиваційних та навчальних стратегій за допомогою субшкал.

1 шкала – «Мотиваційні стратегії»

Субшкали:

«Підготовка та повторення матеріалу»: 1, 16, 22, 24.

«Зовнішня мотивація»: 7, 11, 13, 30.

«Цінність завдання»: 10, 17, 23, 26, 27.

«Самоконтроль навчальних переконань»: 2, 9, 18, 25.

«Самоефективність навчання та продуктивність»: 5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31.

«Навчальна екзаменаційна тривога»: 3, 8, 14, 19, 28.

2 шкала – «Стратегії учіння»

Субшкали:

«Підготовка та повторення матеріалу»: 39, 46, 59, 72.

«Ретельна розробка»: 53, 62, 64, 67, 69, 81.

«Організація»: 32, 42, 49, 63.

«Критичне мислення»: 38, 47, 51, 66, 71.

«Метакогнітивна саморегуляція»: 33*, 41, 44, 54, 55, 56, 57*, 61, 76, 78, 79.

«Самоуправління часом та умовами навчання»: 35, 36, 43, 52*, 65, 70, 73, 77*, 80*.

«Саморегуляція зусиль»: 37*, 48, 60*, 74.

«Взаємне навчання»: 34, 45, 50.

«Пошук допомоги: 40*, 58, 68, 75.

Нормативні значення:

Шкала «*Мотиваційні стратегії*»

Субшкали:

«Підготовка та повторення матеріалу»: 11-16 балів

«Зовнішня мотивація»: 12-17 балів

«Цінність завдання»: 10-19 балів

«Самоконтроль навчальних переконань»: 10-15 балів

«Самоефективність навчання та продуктивність»: 26-35 балів

«Навчальна екзаменаційна тривога»: 10-20 балів

Шкала «*Стратегії учіння*»

Субшкали:

«Підготовка та повторення матеріалу»: 8-15 балів

«Ретельна розробка»: 14-19 балів

«Організація»: 11-16 балів

«Критичне мислення»: 10-19 балів

«Метакогнітивна саморегуляція»: 31-45 балів

«Самоуправління часом та умовами навчання»: 22-35 балів

«Саморегуляція зусиль»: 8-15 балів

«Взаємне навчання»: 6-10 балів

«Пошук допомоги: 7-15 балів.